



HAL
open science

Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré

Guillaume Serres

► To cite this version:

Guillaume Serres. Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2006. Français. NNT: . tel-00528371

HAL Id: tel-00528371

<https://theses.hal.science/tel-00528371>

Submitted on 21 Oct 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE BLAISE PASCAL - CLERMONT FERRAND

UFR de Psychologie Sciences Sociales et Sciences de l'Education

Ecole Doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales (ED 370)

THESE

Mention : Sciences de l'Education (70^{ème} section)

**Analyse de la construction de l'expérience
professionnelle au gré des diverses situations de
formation initiale des enseignants du second degré**

Présentée et soutenue publiquement le 4 décembre 2006

Par

Guillaume Serres

Laboratoire PAEDI (JE 2432) – IUFM d'Auvergne

Composition du jury :

Marguerite Altet,

Professeur des Universités, IUFM des Pays de la Loire, Sciences de l'Education.

Marie-Joseph Biache,

Professeur des Universités, Université Blaise Pascal Clermont Ferrand, STAPS.

Marc Durand, Rapporteur

Professeur des Universités, Université de Genève, Sciences de l'Education/STAPS.

Roland Goigoux, Co-Directeur de thèse

Professeur des Universités, IUFM d'Auvergne, Sciences de l'Education.

Patrick Rayou, Rapporteur

Professeur des Universités, IUFM de Créteil, Sciences de l'Education.

Luc Ria, Directeur de thèse

Maître de Conférences - HDR, IUFM d'Auvergne, STAPS.

REMERCIEMENTS

Je tiens, par ces quelques mots, à remercier tous ceux qui ont participé à ce travail et à leur exprimer ma reconnaissance.

Je souhaite en premier lieu remercier Luc Ria qui m'a suivi tout au long de ce travail avec rigueur et ouverture.

Je suis également reconnaissant envers les professeurs stagiaires, leurs élèves, les conseillers pédagogiques, les tuteurs et les formateurs des départements de l'IUFM d'Auvergne.

Je remercie les ZZ et ZZJ, les membres du laboratoire PAEDI, les membres du département EPS avec une attention particulière pour Jacques Fiard qui m'a initié à la recherche.

Je remercie mes proches et tout particulièrement Audrey pour son attention au quotidien.

Thèse réalisée avec le soutien du

Ministère de la Recherche et des Nouvelles Technologies

SOMMAIRE

Tome 1 : Compte-rendu de la recherche

PARTIE 1	7
CADRE DE LA RECHERCHE	7
Chapitre 1	8
1. Contexte de la recherche	9
1.1. L'environnement éducatif français	9
1.2. Des rénovations de la formation pour répondre aux défis éducatifs	12
2. Contextualisation de l'objet d'étude	18
2.1. Un cursus de formation non spécifique au métier : une exception française dans le contexte européen	18
2.2. Une formation pour enseigner demain et ailleurs	20
2.3. La formation : un environnement distribué dans le temps et organisé autour de multiples acteurs	23
3. Présupposés théoriques sous-jacents à l'organisation de la formation	23
3.1. La hiérarchisation des savoirs	24
3.2. L'expert est-il un bon référent pour la formation des débutants ?	25
3.3. Une conception applicationniste de l'alternance	26
4. Objet d'étude	28
Chapitre 2	31
Théorie du cours d'action	31
1. Les options épistémologiques et théoriques	32
1.1. Le choix de l'anthropologie cognitive située comme cadre d'analyse.....	32
1.2. Deux grands paradigmes pour rendre compte de l'apprentissage : constructivisme et interactionnisme	37
1.3. Les présupposés concernant l'activité humaine	40
2. Les objets théoriques : cours d'expérience, cours d'action et cours de vie	42
2.1. Définitions du cours d'expérience, du cours d'action et du cours de vie.....	43
2.2. L'observatoire	47
2.3. Le signe hexadique	49
3. Les objets théoriques et leurs constructions	55
3.1. Le cours d'expérience et le cours d'action.....	56
3.2. Le cours de vie	58
4. Appréhender la construction de l'expérience professionnelle <i>via</i> une analyse de la dynamique de l'activité des professeurs stagiaires	59
4.1. Du potentiel à l'actuel.....	60

4.2. De l'actuel au virtuel.....	61
5. Cadre éthique	61
5.1. L'intégration aux départements de l'IUFM	62
5.2. L'intégration dans les établissements scolaires du Puy de Dôme	64
5.3. La contractualisation de la collaboration avec les professeurs stagiaires.....	64
5.4. Conditions d'observation et restitution des recueils	65
Chapitre 3	66
Démarche et Méthode.....	66
1. Une démarche de recherche itérative	67
2. Procédure.....	69
2.1. Dispositif de recueil de données	69
3. Traitement des données	71
3.1. Repérage des épisodes d'activité relatifs à un même « intérêt pratique ».....	71
3.2. Mise en correspondance des données	71
3.3. Identification des composantes du signe hexadique	72
3.4. Description de la dynamique de l'activité.....	75
3.5. Structuration du corpus pour l'analyse	75
3.6. Procédure de modélisation de l'activité des professeurs stagiaires à partir d'analyses singulières	76
PARTIE 2	79
RESULTATS.....	79
Chapitre 4	80
Etude 1 : Le cours de vie de professeurs stagiaires en classe et lors d'entretiens de conseil pédagogique à l'échelle de quelques jours de formation.....	80
1. Questions de recherche spécifiques à l'Etude 1	81
2. Observatoire pour l'Etude 1.....	81
3. Analyse du cours de vie n°1 [CV1-Etude1]	82
3.1. Discussion [CV1-Etude1]	88
4. Analyse du cours de vie n°2 [CV2-Etude1]	90
4.1. Discussion [CV2-Etude1]	92
5. Analyse du cours de vie n°3 [CV3-Etude1]	94
5.1. Discussion [CV3-Etude1]	95
6. Synthèse et modélisation : Etude 1.....	97
6.1. Synthèse.....	97
6.2. Modélisation	98

7. Apports, limites et nécessité d'un nouvel observatoire	100
Chapitre 5	102
Etude 2 : La construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires entre situations de classe et ateliers d'analyse de pratiques	102
1. Questions de recherche spécifiques à l'Etude 2	103
2. Observatoire pour l'Etude 2.....	103
3. Analyse du cours de vie n°1 [CV1-Etude2]	104
3.1. Discussion [CV1-Etude2]	106
4. Analyse du cours de vie n°2 [CV2-Etude2]	107
4.1. Discussion [CV2-Etude2]	111
5. Cours de vie n°3 [CV3-Etude2].....	112
5.1. Discussion [CV3-Etude2]	115
6. Synthèse et modélisation : Etude 2.....	116
6.1. Synthèse	116
6.2. Modélisation	118
7. Apports, limites et nécessité d'un nouvel observatoire	119
Chapitre 6	120
Etude 3 : La construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires dans la diversité des situations à l'échelle de l'année de formation	120
1. Questions de recherche pour l'Etude 3	121
2. Observatoire de l'Etude 3.....	121
2.1. Constitution d'un Corpus Electronique.....	123
2.2. Possibilités d'action dans le Corpus Electronique	128
3. La construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires à l'échelle de l'année de formation	132
3.1. Le cours de vie relatif à la formation d'Hakan.....	133
3.2. Le cours de vie relatif à la formation de Samuel.....	136
3.3. Synthèse des deux cours de vie.....	140
4. Les expériences typiques des professeurs stagiaires au cours des premières semaines de formation.....	141
4.1. Les premières semaines de formation de Céline.....	142
4.2. Les premières semaines de formation de Géraud.....	144
4.3. Les premières semaines de formation de Samuel	146
4.4. Les préoccupations typiques des professeurs stagiaires lors des premières semaines de stage	147
4.5. Synthèse : construction de l'expérience professionnelle lors des premières semaines de formation	148
5. Etude du flux des préoccupations à l'échelle de l'année de formation	151

5.1. Dynamique des préoccupations sur l'année de formation.....	154
5.2. Comparaison des préoccupations du professeur stagiaire à celles du conseiller pédagogique	155
5.3. Des préoccupations partagées aux transformations de l'activité en situation de classe	164
6. Synthèse et modélisation : Etude 3.....	165
6.1. Synthèse	165
6.2. Modélisation Etude 3	167
PARTIE 3	169
SYNTHESE ET DISCUSSION GENERALE	169
1. Modélisation de l'expérience professionnelle sur l'année de formation	170
2. Dynamique de construction de l'expérience professionnelle	180
2.1. Typicalisation de l'expérience professionnelle	180
2.2. La formation comme participation à un collectif : engagement pluriel et entre-deux identitaire	187
2.3. Se former dans un environnement complexe	190
2.4. S'adapter à un environnement changeant : un invariant anthropologique contemporain	194
3. Apports à l'étude de la construction de l'expérience professionnelle en formation	195
3.1. Apports aux acteurs de la formation	196
3.2. Apports au cadre du cours d'action.....	198
3.3. Articulation recherche et formation	200
Références.....	210

Tome 2 : Annexes

PARTIE 1

CADRE DE LA RECHERCHE

Cette partie est constituée de trois chapitres.

Le Chapitre 1 présente le contexte de la recherche et définit son objet d'étude.

Le Chapitre 2 présente le cadre théorique.

Le Chapitre 3 présente la démarche et la méthode utilisée pour cette recherche.

Chapitre 1

Contextualisation de la recherche et objet d'étude

Ce chapitre est composé de trois sections.

La Section 1 situe le contexte de cette recherche en exposant les principales évolutions de l'environnement éducatif français.

La Section 2 introduit l'objet d'étude à partir de témoignages de formés desquels découle une analyse des tensions autour de la formation.

La Section 3 s'attache à une analyse des présupposés sous-jacents à l'organisation de la formation et de la littérature scientifique.

La Section 4 présente l'objet d'étude de cette recherche.

1. Contexte de la recherche

Cette étude décrit et analyse l'activité des professeurs stagiaires dans les dispositifs de formation initiale à l'enseignement dans le second degré. Elle s'attache aux diverses situations de formation professionnelle auxquelles ils participent sur le mode de l'alternance au cours de leur deuxième année de formation dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). La contextualisation de cette recherche nécessite de resituer au préalable les évolutions récentes de la profession enseignante.

1.1. L'environnement éducatif français

L'environnement éducatif français a connu une profonde évolution dans les années 80 en raison de la massification du système scolaire. Les enseignants jusqu'alors chargés de l'éducation des élites ont depuis cette date pour mission de promouvoir une éducation de masse. Aujourd'hui, près d'un million de personnes exercent le métier d'enseignant en France auprès des 12 millions d'élèves du premier et du second degré. L'évolution actuelle vers une société de la connaissance fait de l'éducation l'un des facteurs les plus importants de la croissance économique et de la vitalité d'une nation (Obin, 2002). L'Etat, les collectivités territoriales, les ménages y ont consacré 116,3 milliards d'euros en 2004¹. Cet investissement ne porte pas forcément ses fruits selon le récent rapport « Regards sur l'éducation » de l'OCDE (2006) faisant un vaste comparatif des systèmes d'éducation en vigueur dans les pays membres et des résultats qu'ils génèrent. En effet, malgré ses efforts d'investissement, la France voit s'aggraver son retard dans divers domaines par rapport aux autres pays riches, ceux-ci ayant progressé plus fortement. Ainsi, quand les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (CAP, BEP et baccalauréat) représentent en France à peine 80% d'une classe d'âge, ils atteignent les 90% en Allemagne ou en Finlande.

Plusieurs facteurs peuvent être évoqués pour expliquer ce « faible rendement ». Premièrement, la France affiche le plus fort taux de redoublement en Europe. Près de 40% des élèves ayant 15 ans ont déjà redoublé une classe. Deuxièmement, le rythme scolaire est certainement peu adapté aux élèves, notamment du fait de programmes particulièrement chargés sur des périodes de cours très restreintes (7 544 heures d'enseignement sont prévues

¹ L'éducation, premier budget français, est aussi le plus conséquent à l'échelle mondiale.

pour les élèves de 7 à 14 ans contre 6 848 heures en moyenne pour les pays de l'OCDE). Troisièmement, l'astreinte en termes d'horaire pour les enseignants du second degré en France est inférieure à la moyenne des pays européens.

Ainsi, on ne constate pas en France de corrélation entre le temps d'étude et les résultats scolaires, entre l'investissement financier et les performances des élèves. La Finlande, qui compte le moins d'heures d'enseignement pour les 7-14 ans de tous les pays riches, affiche des résultats nettement supérieurs à ceux de la France à peine supérieurs à la moyenne européenne.

En France, l'accès généralisé à l'école a accéléré le mouvement lent de professionnalisation engagé depuis les années 70 (Lang, 1999) et a également conduit à une redéfinition de la formation, notamment *via* la création des IUFM en 1989. Dans ce mouvement tourné vers la reconnaissance d'une identité professionnelle et sociale, plusieurs phénomènes affectent aujourd'hui la profession. Le premier est générationnel, il découle du renouvellement massif des agents scolaires. Le second concerne le public scolaire dont l'hétérogénéité semble ne plus se limiter à une question de niveau scolaire. Le troisième est lié à la montée des incivilités. Nous développons ici ces trois axes de transformation de la profession dans la mesure où ils ont un impact majeur sur la mission des enseignants et sur leur formation.

En 2010, la moitié du corps des enseignants aura été renouvelée dans l'espace de six années (Lang, 2004 ; Obin, 2004). Ce renouvellement est une première dans l'histoire de l'éducation. Ce départ massif des personnels en place laisse ouverte la question d'un « tuilage » générationnel avec les enseignants qui entrent dans la profession et suscite de nombreux problèmes de recrutement et de formation (Baillauquès, 2004 ; Obin, 2004 ; Rayou et van Zanten, 2004).

Si ce renouvellement du corps enseignant est sans précédent, l'hétérogénéité du public scolaire, apparue avec la massification du système éducatif français, n'est pas à proprement parler une donnée nouvelle. Cependant, elle ne cesse de s'accroître depuis cette date et semble aujourd'hui de nature différente. Rayou et van Zanten (2004) relèvent qu'au-delà des disparités de niveau dans le travail scolaire, les enseignants doivent composer avec des disparités de socialisation de plus en plus marquées.

Les travaux de recherche en Sciences de l'Education caractérisent le travail enseignant comme une activité professionnelle de haut niveau connaissant une évolution vers

une complexification et une intensification (Hargreaves, 1994 ; Maroy, 2006 ; Tardif et Lessard, 2004). Cette complexité semble tenir pour partie à un alourdissement et une extension de leurs tâches, par une diversification de leurs rôles liée à l'entrée des problèmes de société dans les établissements scolaires (Dubet, 2002). Les récentes enquêtes menées par la Direction de Evaluation et de la Prospective (DEP, 2004) montrent que l'exercice du métier notamment pour les plus anciens représente une difficulté croissante à cause notamment du comportement des élèves. Ces dernières années, de nombreux travaux ont traité des comportements déviants et de la violence en milieu scolaire (Blaya, 2006 ; Charlot et Emin, 1997 ; Debarbieux, 1998, 2006). Un Observatoire Européen de la Violence Scolaire (OEVS) a également été créé en 1998 afin de faire un état des lieux sur ce phénomène et de suivre son évolution. Ceci se traduit au quotidien par la montée des incivilités en classe. Les travaux de Cardin et Desbiens (2003) montrent que la « gestion de la classe » est devenue une priorité au Québec. En ce sens, les enseignants doivent au quotidien créer un climat pédagogique favorable à l'étude et sont de plus en plus amenés à réduire les problèmes de comportement et autres dérangements afin de mener leur enseignement. Le témoignage d'une jeune enseignante en Lettres, titulaire 1^{ère} année sur l'Académie de Créteil formée dans l'Académie de Clermont Ferrand illustre ce phénomène.

« Sur l'ensemble de mes heures cette année, j'estime que j'ai pu faire 4 heures d'enseignement »²

L'autorité autrefois reconnue à l'institution scolaire est remise en question (Dubet, 2002). Cette compétence à la gestion de l'interaction enseignant-élèves prend une place qu'elle n'avait jamais occupée dans le second degré. Elle est aujourd'hui indispensable à l'exercice de la profession. Un formateur expérimenté de l'IUFM d'Auvergne dit percevoir nettement la montée de cette préoccupation chez les professeurs stagiaires.

« Lorsqu'ils découvrent la difficulté de faire ce dont ils avaient rêvé, là ils peuvent être déstabilisés et ne pas savoir comment faire pour que leur métier soit d'enseigner. Jamais je n'ai eu à intervenir sur des questions liées à l'autorité comme je le fais maintenant, jamais »

² Témoignages extraits de l'émission : « IUFM, l'école des profs : peut mieux faire ! » diffusée sur France Inter le 31/10/2004.

Ainsi sont abordées en formation des thématiques jamais traitées par le passé devenues aujourd'hui essentielles à l'exercice de l'enseignement. Afin d'assurer sa mission, l'enseignant doit jouer de nouveaux rôles de « *travailleur social, d'éducateur et de psychologue* » (Rayou et van Zanten, 2004). Les attentes des familles vont dans ce sens. Il est notamment demandé au système éducatif et à ses agents une amélioration de l'insertion professionnelle et des solutions aux problèmes de violence. Cette diversification des rôles repérée dans le contexte français se retrouve par exemple au Québec où l'enseignant est devenu un « *jongleur professionnel* » (Tardif et Lessard, 1999). Relativement à ces attentes sociales de plus en plus importantes et diversifiées, la formation est garante du développement d'une école plus performante (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Dans ce contexte, des questions inédites se posent autour de la formation des enseignants. Afin d'y répondre, de multiples efforts de rénovation de la formation sont engagés.

1.2. Des rénovations de la formation pour répondre aux défis éducatifs

De la même manière que la mission des enseignants se complexifie et se transforme, celle de la formation est redéfinie en fonction des défis successifs auxquels elle doit faire face. En France, à l'heure actuelle, la formation initiale des enseignants du secondaire comprend cinq années d'étude. Les trois premières sont réalisées à l'Université en vue d'obtenir une Licence (L3) spécifique à une discipline³. Les deux dernières sont effectuées à l'IUFM⁴. Ce modèle d'organisation est dit « successif » par opposition aux formations sur un modèle « simultané » proposant dès les premières années une formation académique et professionnelle.

La première année d'IUFM est centrée sur la préparation du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES, CAPEPS, etc.). Les lauréats, admis en deuxième année de formation, partagent leur temps entre le centre formateur (IUFM) et divers « terrains de stage » (Etablissements scolaires de l'enseignement secondaire). Cette année est

³ L'admission en première année d'IUFM est également possible pour les détenteurs d'un niveau Bac+3 ou équivalent.

⁴ Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ont été institués par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et mis en fonctionnement à la suite du rapport Bancel (octobre 1989).

suivie également par les étudiants titulaires d'un Master 1 (M1) reçus à l'Agrégation externe. Sa réussite est synonyme de titularisation.

Cette deuxième année d'IUFM concerne plus particulièrement notre étude. Elle a fait l'objet d'un plan de rénovation (en date du 27 février 2001) à partir de réflexions sur les dix premières années de fonctionnement des IUFM. Les textes officiels relatifs à ce plan précisent les principes et modalités de son organisation. Ils soulignent la nécessité d'une articulation forte entre l'expérience acquise lors des temps de formation à l'IUFM (Formation Disciplinaire et Générale) et les périodes de stages en établissement (Stage en Responsabilité et Stage de Pratique Accompagnée) afin de promouvoir une « *formation professionnelle d'adulte à caractère universitaire, basée sur l'alternance* » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.4).

La description qui suit se base sur la formation telle qu'elle a été définie à l'IUFM d'Auvergne à partir du cahier des charges national. L'architecture générale de cette formation est commune aux 31 instituts existant au plan national. Bien que des nuances soient notables, chaque IUFM concourt à la réalisation des objectifs de formation définis nationalement⁵.

Les temps de formation à l'IUFM comprennent la Formation Disciplinaire effectuée au sein des départements disciplinaires de l'IUFM : Lettres, Histoire Géographie, Education Physique et Sportive, Mathématiques, etc. Chaque stagiaire suit une série de modules consacrés à l'enseignement de sa discipline et à sa didactique. Ils comprennent également la Formation Générale relative aux pratiques d'enseignement et à la culture professionnelle de l'enseignement secondaire. Sont délivrés des modules relatifs à la connaissance des adolescents, à leur orientation et à la connaissance du système éducatif. La Formation Générale propose une sensibilisation aux contextes d'enseignement spécifiques comme l'accueil d'élèves handicapés ou en difficultés scolaires grave, la scolarisation des jeunes migrants, ou encore le travail en Zone d'Education Prioritaire. Cette formation est délivrée sous la forme d'un travail en ateliers avec la volonté d'un ancrage au plus près des problèmes professionnels rencontrés. Des enseignements relatifs aux Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) font également partie de cette Formation Générale. Enfin, une partie de cette formation est organisée par le chef de l'établissement dans lequel l'enseignant stagiaire exerce en responsabilité. Il permet aux formés d'avoir une

⁵ Les études comparatives publiées par Eurydice (2002) montrent que la marge de manœuvre vis-à-vis des directives nationales est limitée dans le contexte français.

connaissance plus globale du système éducatif, de découvrir la diversité des conditions d'exercice et des personnels.

L'IUFM est envisagé comme le « *pivot de la formation* ». Il est « *le lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'analyse des pratiques et de développement de l'identité professionnelle* » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.3).

Les temps de formation sur le terrain comprennent plusieurs stages. Les textes officiels de 2002 précisent que ces « terrains » de stage sont appréhendés comme des « *lieux de rencontre des conditions réelles de la vie professionnelle sans lesquels il ne saurait y avoir de véritable formation au métier* » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.3).

Au cours du Stage en Responsabilité, chaque professeur stagiaire enseigne dans un établissement d'affectation. La pratique de l'enseignement, durant 4 à 12 heures par semaine selon la discipline, est à la fois un objet d'analyse poussant à rechercher les éléments théoriques d'une plus grande efficacité et un moyen de valider et de faire la synthèse des savoirs et des compétences du professeur stagiaire. Ce stage est réalisé sous la houlette d'un conseiller pédagogique qui supervise le professeur stagiaire notamment *via* des entretiens de conseil post leçon et produit des rapports évaluatifs généralement en début et fin d'année. Pour certaines disciplines le conseiller pédagogique est également directeur du Mémoire Professionnel.

Durant le Stage de Pratique Accompagnée, chaque professeur stagiaire est amené à connaître un contexte scolaire différent de celui rencontré en Stage en Responsabilité (les professeurs stagiaires affectés dans un lycée pour leur Stage en Responsabilité effectuent leur Stage de Pratique Accompagnée en collège et inversement). Il comprend, durant sept semaines, des temps d'intervention en classe, des observations d'enseignants experts et novices. Ce stage est réalisé avec la collaboration d'un tuteur, enseignant qui confie sa classe au professeur stagiaire généralement après un temps d'observation de ce dernier. En fin de stage, un rapport est adressé par le tuteur à l'IUFM.

Un stage en école, SEGPA, collège, lycée professionnel est également réalisé. Les principaux objectifs de ce stage, réalisé sur trois jours, sont de connaître un public scolaire spécifique, de mieux appréhender la continuité des apprentissages et de sensibiliser les formés aux questions d'orientation.

Les temps de réflexion sont valorisés pour permettre à chaque enseignant stagiaire d'une part de comprendre et d'analyser sa pratique et d'autre part de l'enrichir pour la faire évoluer. La circulaire du 6 septembre 2001 préconisait la création de dispositifs originaux susceptibles d'aider les professeurs stagiaires et néo-titulaires à adopter une posture réflexive par rapport à leur pratique. Depuis la circulaire du 4 avril 2002, l'analyse de pratiques⁶ est explicitement présente dans les plans de formation de tous les IUFM. A l'heure actuelle, ces moments d'analyse et de réflexion sont de plus en plus nombreux. Ils ont comme objectifs pour les stagiaires « *d'identifier, d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels... de relier des apprentissages faits sur des lieux de formation et de les mettre en perspective... de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix et de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant* » (Encart du Bulletin Officiel du MEN n°15 du 11 avril 2002, p.4). Plusieurs approches se distinguent. Selon les cas, l'accent est mis sur : (a) la maîtrise des gestes professionnels, (b) les capacités d'analyse des situations professionnelles à partir de grilles pré-établies, (c) la prise de conscience par le sujet de ses propres stratégies d'actions, (d) l'élucidation de son implication personnelle et « identitaire » au fil des interactions en classe, (e) la recherche d'invariants inter-personnels ou de genres professionnels (Clot, 2005). Analyse et réflexion sont notamment favorisées à l'IUFM d'Auvergne par l'analyse de pratiques réalisée en Formation Générale, et dans certaines disciplines en Formation Disciplinaire comme le propose le département d'Education Physique et Sportive (EPS). Le Mémoire Professionnel s'appuie également sur l'analyse de pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du Stage en Responsabilité. Son objectif est de prendre en compte de façon distanciée la complexité des actes d'enseignement et d'éducation. Il s'agit pour les professeurs stagiaires d'établir une problématique autour de leurs pratiques et de l'analyser tout en proposant des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans le domaine. Enfin, l'IUFM d'Auvergne propose des séquences d'autoscopie. Ces dernières restent peu utilisées par les professeurs stagiaires. Facultatifs, elles consistent à analyser son travail de façon personnalisée avec l'aide d'un formateur IUFM à partir d'enregistrements vidéo de l'activité en classe.

⁶ Si la pratique est souvent réduite à la réalisation, à l'accomplissement d'un projet, elle est aussi souvent considérée comme une activité sociale non théorisée. Nous lui préférons le terme d'activité comme totalité dynamique intégrant des composantes internes (cognitives, intentionnelles, émotionnelles, mémorielles et perceptives) et externes (contexte d'action). Au sein des IUFM, « l'analyse de pratiques » désigne les dispositifs de formation pour analyser l'activité professionnelle des stagiaires.

Plus récemment, des pistes de rénovation ont été proposées face aux perspectives actuelles qui concernent de façon centrale le renouvellement des personnels et l'hétérogénéité des élèves que nous avons exposés auparavant. La Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM) a adressé au Ministre plusieurs contributions afin de proposer « *Une formation professionnelle universitaire renforcée pour répondre aux nouveaux défis de l'éducation* » (Contribution de la CDIUFM du 10 novembre 2004) ainsi qu'un « *Cahier des charges pour la formation professionnelle des enseignants en IUFM* » (Contribution de la CDIUFM de février 2005). La CDIUFM propose notamment : de renforcer la pré-professionnalisation à l'Université afin « *d'appréhender la réalité de l'enseignement* », d'organiser l'alternance sur les deux années d'IUFM pour une plus grande progressivité des mises en situation professionnelle, de réorganiser les concours de recrutement des enseignants, de consolider la formation professionnelle par alternance, de renforcer durant les deux années à l'IUFM l'articulation entre formation professionnelle, innovation et recherche et de favoriser l'entrée progressive dans l'exercice de la profession. Elle propose également d'affirmer l'établissement scolaire comme lieu de formation.

Enfin, dans la perspective de l'intégration des IUFM aux universités d'ici 2008, un cahier des charges de la formation initiale des personnels enseignants a été rédigé par la commission Pietryk⁷. Envoyé au Ministre en février 2006, il définit les principes organisateurs de la formation. Ce dernier spécifie notamment le référentiel de compétences exigibles en fin de formation ainsi que les objectifs assignés aux divers stages et au Mémoire Professionnel.

Il précise que la formation des enseignants doit évoluer pour répondre aux dispositions prévues par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école⁸. Il réaffirme, à la suite des textes précédemment cités, le principe d'une formation d'adultes à caractère universitaire fondée sur l'alternance qui « *laisse une large place à l'exploitation de l'expérience professionnelle* » et reconnaît la nécessité de prendre en compte l'établissement ou l'école d'accueil comme véritable lieu de formation.

⁷ Cahier des charges rédigé en partie à partir des contributions de la CDIUFM.

⁸ Les dispositions prévues par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école visent : (a) la réussite de tous les élèves, quels que soient leur sexe, leur origine ou leur rythme d'apprentissage et (b) une meilleure ouverture de l'école sur le monde qui l'entoure, qu'il s'agisse des autres établissements scolaires, des parents, du monde socioprofessionnel et plus largement encore, de l'Europe et de l'international.

Il est précisé que l'alternance passe par l'exploitation des stages qui donne lieu à des « *analyses et à une réflexion sur la pratique, ainsi qu'à l'examen et à la formalisation de l'expérience vécue* ».

Selon ce cahier des charges, l'expérience professionnelle apparaît comme un vivier à exploiter en formation avec l'idée qu'elle représente une part majeure de cette dernière. Ces principes renversent les conceptions de la formation inféodant la pratique à la théorie en réduisant les stages à des lieux d'application. L'expérience vécue au cours des stages est dans ce texte invoquée comme un élément clef de l'alternance qu'il s'agit d'exploiter et de théoriser.

Dans l'ensemble de ces textes sont avancés divers principes⁹ supposés effectifs tels que la progressivité des enseignements de la pré-professionnalisation en Licence à l'accompagnement à l'entrée dans le métier durant les premières années d'exercice, la transférabilité des savoirs acquis dans les diverses situations, la complémentarité des intervenants ou encore le principe d'universitarisation de la formation adossée à la recherche disciplinaire et à la recherche en éducation et en formation. Ces principes sont sous-tendus par des modèles de l'apprentissage que nous allons préciser. A notre connaissance, il n'existe pas de recherche ayant identifié de façon fine l'activité des professeurs stagiaires afin d'estimer l'effectivité de ces principes. Notre recherche se propose de le faire en décrivant l'activité des formés dans la diversité des situations de formation qui leur sont proposées au cours de leur deuxième année de formation à l'IUFM. Cette analyse devrait permettre de mettre en regard la formation telle qu'elle est conçue dans les textes prescripteurs et telle qu'elle est vécue par les professeurs stagiaires. La section suivante précise l'objet d'étude de cette recherche en s'appuyant sur des témoignages recueillis auprès des formés. C'est à partir de ces témoignages que sont précisées les tensions actuelles autour de la formation.

⁹ Dans le cadre des dispositions de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005) et dans la perspective de l'élaboration d'un cahier des charges, la CDIUFM a proposé, le 1er juillet 2005, huit principes organisateurs de la formation des maîtres.

2. Contextualisation de l'objet d'étude

Si cette étude est focalisée sur l'année de PLC2¹⁰, c'est que cette dernière revêt une place charnière. Elle est à la fois la première année d'exercice du métier au quotidien, l'unique année de formation professionnelle en alternance et l'année de titularisation. Toutefois, comprendre les enjeux plus spécifiques à cette deuxième année de formation à l'IUFM nécessite de s'intéresser en amont au cursus de formation et en aval au devenir des professeurs stagiaires. Ces enjeux sont précisés à partir de témoignages¹¹ de formés recueillis à différents moments de leur cursus de formation.

2.1. Un cursus de formation non spécifique au métier : une exception française dans le contexte européen

Paradoxalement, il n'existe pas de cursus spécifique pour la formation des enseignants. Cette exception française¹² dans le contexte européen implique un choix du métier tardif peu propice à la prise en compte de ses spécificités. Le portrait des enseignants du secondaire réalisé en 2004 par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective¹³ (DEP) auprès d'un échantillon de 986 enseignants représentatif de la population au niveau national montre que l'enseignement de la « discipline qu'ils aiment » constitue la principale raison mise en avant au moment du choix du métier. 36% citent cet item en premier rang tandis que 64% l'incluent dans leurs trois premiers choix. Les raisons suivantes concernent pour 15% la transmission des savoirs et pour 11% le contact avec les élèves. Ainsi, pour une grande majorité des étudiants le choix du métier de l'enseignement est fortement indexé à la discipline scolaire. Dans ces circonstances, les premiers mois d'exercice de la profession peuvent remettre en cause des choix de carrière et de nombreuses années de formation. Un témoignage recueilli auprès d'un professeur stagiaire en deuxième année de formation à l'IUFM d'Auvergne illustre ceci.

¹⁰ Professeur des lycées et collèges en deuxième année de formation.

¹¹ Ces témoignages sont issus de nos premières investigations de terrain mais aussi d'autres sources (enquêtes, recherches, émissions radio, etc.).

¹² Questions clefs de l'éducation en Europe, volume 3. La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux (Eurydice, 2002).

¹³ « Portraits des enseignants de collèges et de lycées ». *Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'évaluation et de la prospective (www.education.gouv.fr/stateval), 2004.

« Finalement après sept ans de formation dont trois pour avoir le concours et un petit mois d'enseignement, je me demande de plus en plus si c'est bien ce que j'ai envie de faire. J'ai fait beaucoup de sacrifices pour arriver là mais, le face à face avec les élèves, la salle des profs, ça ne ressemble pas à ce que j'attendais ».

La découverte tardive du métier en situation réelle fait qu'une fois le concours réussi, il n'est pas rare que des étudiants remettent en question leur orientation professionnelle et démissionnent après avoir passé plusieurs années à préparer le concours. La grande majorité des professeurs stagiaires découvrent brutalement le quotidien d'une activité pour laquelle ils se préparent depuis des années (quatre années au minimum) au cours de la deuxième année d'IUFM. Seules quelques filières, telles les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), mettent en œuvre de réelles options de pré-professionnalisation accessibles dès les premières années de formation. Dans les autres disciplines, rares sont les heures dévolues à la pratique professionnelle ou à son observation¹⁴.

Cette organisation du cursus de formation impose également un passage abrupt du statut d'étudiant, au moment de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat (CAPES, CAPEPS, etc.), à celui de professeur stagiaire en responsabilité, deux mois plus tard. Dès le premier contact avec le terrain professionnel est observée une tendance des professeurs stagiaires à privilégier le terrain et à remettre en cause la formation délivrée à l'IUFM, accusée d'abstraction (Durand, 2003). Ainsi les dispositifs de formation sont estimés d'autant plus légitimes par les professeurs stagiaires qu'ils sont proches du terrain professionnel.

Dans les autres pays européens, ce passage du statut d'étudiant à celui de professeur stagiaire est moins marqué. La plupart ont un cursus universitaire spécifique au métier de l'enseignement. Par conséquent, le premier contact avec le milieu professionnel est plus précoce, le moment du recrutement est majoritairement situé plus tôt dans les cursus tandis que la phase finale qualifiante en emploi est plus conséquente et progressive (Eurydice, 2002). Elle représente par exemple 24 mois en Allemagne selon deux phases : une première phase d'introduction au cours de laquelle le stagiaire se familiarise au fonctionnement des établissements où il exerce et une seconde phase sert à le tester dans sa pratique et durant une

¹⁴ Après observation des divers cursus de formation en Mathématiques, Histoire Géographie et EPS, il apparaît que la pré-professionnalisation est très inégale suivant les disciplines universitaires. Elle représente une heure d'observation et intervention en L3 pour la plupart, tandis que les STAPS proposent dès les premières années des modules permettant de réaliser des observations (L2) et des interventions sur plusieurs semaines (L3).

année. Cette phase qualifiante en emploi dure 40 mois au Luxembourg selon trois périodes : alternance entre théorie et pratique (15 mois), stage pratique en pleine responsabilité (3 mois), travail de recherche (22 mois). Ce rapport effectué par Eurydice met en évidence que la mise en place d'une insertion progressive et soutenue dans le monde professionnel des enseignants du secondaire est une pratique qui émerge et dont l'importance est de plus en plus reconnue dans les pays européens.

2.2. Une formation pour enseigner demain et ailleurs

La première affectation est pour les deux tiers des professeurs stagiaires formés à l'IUFM d'Auvergne l'occasion de découvrir les Académies de Rouen, Amiens, Orléans-Tours, Créteil et Versailles. Ils expriment souvent une différence importante entre l'enseignement dans leur académie de formation et l'enseignement dans l'académie de leur première affectation. Les témoignages qui suivent ont été recueillis auprès d'enseignants néo-titulaires formés sur l'Académie de Clermont Ferrand¹⁵.

« Cette année, j'ai découvert un autre monde, la région parisienne. Ce n'est pas ce que je m'attendais à faire, mais j'accepte de le faire, il faut que quelqu'un le fasse, ces gamins sont demandeurs »

« La région parisienne, on n'est pas préparés pour ça, il faut voir l'année du CAPES, on fait de la littérature, on fait de la traduction, mais jamais on fait de l'apprentissage d'une situation de crise, on n'en fait pas. Nous on apprend d'abord une matière on n'apprend pas à gérer des conflits, ça manque. Sur l'ensemble de mes heures cette année, j'estime que j'ai pu faire 4h d'enseignement ».

« Une fois qu'on quitte l'IUFM, l'urgence c'est survivre, on passe de 6h à 18h de cours, on passe d'un encadrement fort à une situation où l'on est seuls dans l'établissement et seuls loin de sa famille au moment où on a le plus besoin de soutien ».

Ces témoignages font état de la découverte de conditions d'enseignement très éloignées de celles rencontrées au cours de leur formation. Souvent amenés à construire seuls

¹⁵ Témoignages extraits de l'émission : « IUFM, l'école des profs : peut mieux faire ! » diffusée sur France Inter le 31/10/2004

de nouveaux moyens pour mener à bien leur activité, ils sont d'autant plus critiques vis-à-vis de la formation initiale. A leurs yeux, cette dernière ne prépare pas à enseigner dans les contextes rencontrés lors de leur première affectation. Forts de ce constat, plusieurs IUFM (Limoges, Poitiers, Rennes) ont mis en place des dispositifs en vue de l'affectation future des professeurs stagiaires dans la région parisienne, notamment *via* des stages de sensibilisation¹⁶.

Ces témoignages font également état d'une solitude tant au niveau personnel qu'au niveau professionnel. Ils passent d'un encadrement fort lors de la deuxième année de formation à un sentiment d'isolement lors de leur première affectation. Des travaux de recherche sur de dispositifs d'accompagnement à « l'entrée dans le métier » des néo-titulaires (Rayou et Ria, 2005, 2006) montrent le réel besoin de penser cette transition vers la vie professionnelle.

Si les professeurs stagiaires tendent à critiquer la formation initiale qu'ils ont reçue, les témoignages recueillis auprès d'anciens étudiants de l'Académie clermontoise en poste depuis quelques années font apparaître une perception tout autre de la formation.

« Je vois seulement aujourd'hui après cinq ans d'enseignement l'utilité de la Formation Générale que j'ai reçue à l'IUFM ».

« On est plusieurs à penser, moi le premier, qu'il y a une sorte de temps d'incubation nécessaire pour intégrer petit à petit toutes les connaissances que l'on a reçues à l'IUFM ».

Ainsi, la façon de percevoir la formation évolue avec le temps. Les formés expriment souvent des décalages entre les différents moments de leur cursus de formation : entre formation à l'université et formation à l'IUFM, entre première et deuxième année d'IUFM, entre deuxième année d'IUFM et première année de titularisation. Paradoxalement, après quelques années d'exercice les professeurs qui étaient critiques vis-à-vis de la formation, notamment générale, reviennent sur leur position. Ainsi, ils perçoivent, avec un temps de latence, l'intérêt de la formation reçue à l'IUFM, comme si un temps de maturation était nécessaire pour en tirer bénéfice.

¹⁶ Nous travaillons au sein du département EPS à la mise en place d'un groupe de travail pour l'année 2006-2007 sur l'Académie de Clermont Ferrand en vue de réaliser un stage cristolien avec les PLC2 (Cf. Partie 3).

Un des défis permanent de la formation est de former les enseignants de demain. Dans ce sens, elle se doit de considérer les évolutions de la société, du monde du travail et du rapport à l'éducation des jeunes. Ce défi est résumé en introduction de la contribution de la CDIUFM du 10 novembre 2004 : « *Améliorer l'Ecole et l'adapter à la société de demain, c'est miser sur une formation universitaire professionnelle de qualité pour mettre au service de la Nation des enseignants professionnels reconnus pour leur expertise et leur engagement* ». Education, Socialisation, Professionnalisation, l'indissociabilité de ces processus suffit à montrer les multiples enjeux associés à la formation des enseignants. Ces enjeux sont plus que jamais d'actualité en raison des transformations autour de la profession précédemment exposées. En ce sens, du point de vue d'une récente enquête sociologique la mission actuelle des IUFM est de former « *de nouveaux professeurs face à de nouveaux élèves* » (Rayou et van Zanten, 2004, p.17). La question centrale de cette enquête menée auprès d'enseignants nouvellement nommés est de savoir s'ils vont s'inscrire dans la pratique des « anciens » ou se comporter comme de « nouveaux » enseignants qui rompraient avec les habitudes professionnelles de leurs aînés. Les résultats permettent de caractériser les nouveaux entrants comme beaucoup plus soucieux de leur intégration dans un collectif professionnel, de la transformation rapide de leurs compétences universitaires en compétences didactiques et éducatives. Ils semblent également soucieux de rester longtemps dynamiques grâce à une permanente remise en question de soi. Au final, ces « nouveaux enseignants » se caractérisent par un « *noyau de professionnalité hérité de leurs aînés et des traits plus périphériques qui tiennent à ce que chaque enseignant s'approprie à sa façon les règles, normes et valeurs professionnelles en fonction de ses caractéristiques individuelles, mais aussi des effets de contexte* » (Rayou et van Zanten, 2004, p. 21).

Le défi actuel des IUFM est de proposer une formation qui prépare à l'exercice de l'enseignement en intégrant ce qui fait nouveauté tant au niveau des élèves qu'au niveau des enseignants. Cette évolution du contexte d'enseignement est marquée par le passage du modèle de l'enseignant « homme cultivé » à celui de « praticien » (Blin, 1997 ; Dubet, 1996) capable – notamment par l'analyse de pratiques – de contextualiser son enseignement et de définir une professionnalité enseignante propre (Rayou et van Zanten, 2004). Les récents développements des dispositifs d'analyse de pratiques, présents explicitement dans les plans de formation depuis la circulaire du 4 avril 2002 en témoignent. Proposée sous différentes formes – atelier collectif d'analyse de pratiques, dispositifs individualisé d'autoscopie, instruction au sosie, entretien d'explicitation, récit de vie, environnement numérique –

l'analyse de pratiques se réfère à cette volonté de travailler sur l'intelligibilité de l'agir en formant un praticien capable de problématiser sa pratique afin de la faire évoluer (Altet, 1994, 2006 ; Bota, Bronckart, Bulea, Deschoux, Durand et Plazaola Giger, sous presse).

2.3. La formation : un environnement distribué dans le temps et organisé autour de multiples acteurs

La formation représente un environnement au sein duquel les futurs enseignants participent à de multiples dispositifs : cours à l'Université, préparation aux concours, observation et action en classe, entretiens de conseil pédagogique, cours à l'IUFM, rédaction du Mémoire Professionnel, analyse de pratiques, travaux pratiques, consultation d'environnements numériques et formation en ligne, échanges informels, lectures, etc. Ce parcours de formation est l'occasion de bénéficier de l'aide de multiples intervenants aux expériences, domaines d'action et compétences très divers : universitaires, enseignants du second degré, chefs d'établissements, formateurs IUFM titulaires et associés, intervenants extérieurs. Respectivement scientifiques, spécialistes d'une discipline universitaire, enseignants reconnus pour leur expertise, responsables administratifs des établissements de l'enseignement secondaire, spécialistes disciplinaires, psychologues spécialistes de l'adolescence, tous prennent part à leur façon à cette formation.

Dans cet environnement, les professeurs stagiaires traversent au quotidien de multiples situations et agissent selon des rôles divers : professeur dans leur classe, stagiaire à l'IUFM. Leur expérience en formation reste opaque et les principes issus des textes officiels et des contributions de la CDIUFM, s'ils tendent vers une recherche de continuité, de complémentarité, d'articulation, sont définis sur la base d'un parcours idéal de formation et à partir de processus supposés effectifs chez les formés.

3. Présupposés théoriques sous-jacents à l'organisation de la formation

Cette section a pour but d'identifier les présupposés sous-jacents à l'organisation de la formation des enseignants et présente dans un même temps une analyse critique de la

littérature scientifique soutenant cette organisation. Sur cette base, elle aboutit à la formulation de l'objet d'étude de cette thèse.

3.1. La hiérarchisation des savoirs

Plusieurs indices permettent de mettre à jour les présupposés sous-jacents à la structuration de la formation initiale des enseignants. Le cursus organisé selon un mode « successif » sous-tend un primat des connaissances scientifiques sur les compétences à l'enseignement, seulement travaillées lors de la dernière année de formation pour la plupart des professeurs stagiaires. Un autre indice concerne le recrutement basé sur la capacité à planifier des cours. Nous pouvons citer à titre d'exemple la « leçon sans élèves » de l'oral 1 du CAPES et du CAPEPS. Cette épreuve consiste à proposer des contenus d'enseignement sous la forme d'un plan sans réaliser effectivement la leçon. Ainsi, le « cœur du métier » qu'est l'interaction avec les élèves ne rentre pas directement en ligne de compte. Bien que ces considérations puissent tenir à des contraintes économiques, cette tendance à la minoration de l'interaction enseignant-élèves se retrouve au niveau de l'évaluation des compétences à l'enseignement lors de la deuxième année de formation. Alors que le taux de sélection au certificat d'aptitude au professorat est de l'ordre 10%, le taux de titularisation est supérieur à 99%. A titre d'exemple, à l'IUFM d'Auvergne, pour l'année 2005, le taux de licenciement était de 0,5% pour les PLC2, tandis que 5% ont été autorisés à redoubler¹⁷.

Du point de vue de la littérature scientifique est repérée une tendance à aborder l'activité professionnelle à partir de sa seule dimension cognitive et indépendamment de la diversité des situations de formation (Anderson, 1992 ; Gauthier, 1997 ; Tardif et Lessard, 1999). Cette tendance réduit le travail enseignant à la mobilisation de savoirs divers, hétérogènes, acquis dans des conditions variées et stockés au sein d'un système cognitif. Plus largement, Durand et Arzel (2002) relèvent que la conception sous-jacente à l'organisation de la formation appréhende l'action comme l'exécution d'un plan ou programme par analogie avec le fonctionnement d'un ordinateur. Selon ces auteurs, son organisation actuelle peut être lue comme une expérimentation grandeur nature de la théorie de l'acquisition des connaissances qui prévaut en psychologie cognitive (Anderson, 1983). Cette théorie est basée sur la distinction entre des connaissances déclaratives et procédurales. Les premières sont

¹⁷ La deuxième de formation année est une année de titularisation. Son redoublement est autorisé une année avant licenciement.

acquises sous la forme de consignes, conseils à partir de manuels ou de l'action des formateurs. Les secondes sont acquises par conversion des premières sous la forme de procédures. Leinhardt et Greeno, (1984) montrent que les connaissances des enseignants sont structurées selon un mode bipolaire. Sont distinguées les connaissances de la discipline et les connaissances pédagogiques. D'autres distinguent encore les connaissances de la discipline, les connaissances pédagogiques et les connaissances relatives aux processus cognitifs des apprenants (Shulman, 1986).

Durand (2003) relève plus largement que les différentes typologies classent plus qu'elles n'expliquent et présupposent que ces savoirs sont hétérogènes et incompatibles. Les difficultés des formés dans les dispositifs de formation en alternance sont alors expliquées à partir d'un postulat d'incompatibilité de nature entre les connaissances selon qu'elles sont issues du centre de formation ou du terrain professionnel (Lessard, Paquay, Altet, Perrenoud, 2004 ; Tardif et Lessard, 1999).

Ces distinctions entre savoirs soutiennent les formations basées sur un modèle hiérarchique et successif entre formation universitaire et formation professionnelle (Durand et Arzel, 2002). Elles reposent sur la conviction que ces connaissances peuvent être intégrées par les professeurs stagiaires en formation en une connaissance globale, cohérente et pragmatique. Ainsi tout se passerait comme si ces derniers devaient être en mesure de « convertir leurs connaissances par immersion professionnelle ».

3.2. L'expert est-il un bon référent pour la formation des débutants ?

A ce jour, la formation des professeurs stagiaires reste délivrée en référence à un modèle de l'enseignant expert. Dans cette perspective sont isolées les « bonnes pratiques » *in abstracto*. La logique quantificatrice de ces recherches, basées sur la mise en évidence de relations entre les comportements des enseignants et les performances des élèves, a conduit à occulter l'organisation temporelle et les aspects situationnels de la leçon non appréhendables dans les analyses statistiques sur lesquelles ces études se basent. De ce fait, l'enseignement tend à être réduit à une application de techniques indépendamment de l'enseignant, de son expertise et des élèves, c'est-à-dire indépendamment des situations. Les résultats de ces recherches sont utilisés en formation comme des éléments de prescriptions pour les enseignants novices.

En contrepoint, l'activité des novices est caractérisée dans la littérature scientifique en creux par rapport à celle des experts (Reynolds, 1992). Les experts sont crédités de l'ensemble des connaissances et compétences professionnelles. A partir de ces dernières sont déduites par comparaison celles qui font défaut aux novices (Ria, 2001). Dans cette perspective, les préconisations en termes de formation s'inscrivent dans une démarche prescriptive avec une visée de réduction des écarts constatés entre les connaissances des experts et celles des novices.

La formalisation des pratiques expertes représente une part importante des recherches sur les pratiques enseignantes. Cependant, si l'expertise est la finalité visée par toute formation professionnelle, constitue-t-elle, dès les premières années de formation, une bonne référence pour les novices ?

Cette prédominance de l'expert se retrouve au-delà des recherches sur l'enseignement. Par exemple, les travaux de la didactique professionnelle s'attachent majoritairement aux pratiques expertes et débouchent sur la conception de dispositifs de formation à destination des novices. Les simulateurs de taille de la vigne (Caens-Martin, Specogna, Delépine, et Girerd, 2004) ou de conduite de centrale nucléaire ont été conçus à partir d'une analyse du travail et de l'identification de concepts pragmatiques et de structures conceptuelles de la situation des experts du domaine (Samurçay et Pastré, 2004). Ces recherches reposent sur l'hypothèse que les invariants identifiés au cours de l'analyse de l'activité experte sont directement utilisables pour former les novices, avec l'idée qu'ils organisent les acteurs indépendamment de leur niveau d'expertise dans l'activité considérée. Si cette hypothèse fonctionne pour des tâches telles que la conduite de centrales ou la culture de la vigne, aucune application à l'enseignement n'a été réalisée à ce jour. Ainsi, bien que ces formalisations permettent de mettre à jour les pratiques expertes, ces dernières ne peuvent pas être prescrites *ipso facto* aux novices sans quelques précautions. Ces résultats soulèvent la nécessité d'une connaissance de l'expérience des novices au cours de ce cheminement vers l'expertise.

3.3. Une conception applicationniste de l'alternance

La fécondité supposée d'une organisation de la formation sur le modèle de l'alternance reste à démontrer. En effet, cette dernière est généralement présentée comme une évidence pratique liée à la nécessité de rapprocher la théorie de la pratique (Rose, 1992).

L'alternance est conçue comme un moyen d'articuler des entités estimées antinomiques : savoirs formalisés et savoirs agis, situation de formation et situation de travail (Lesne, 1992).

Si cette mise en tension d'entités antinomiques semble être une articulation fondatrice des formations professionnelles, Barbier (1997) relève que la plupart des recherches décrivent l'alternance du point de vue de la formation prescrite. Ces dernières classent les dispositifs selon diverses typologies (suivant qu'ils sont plus ou moins « juxtapositifs » ou « intégratifs ») plus qu'elles n'expliquent les processus à l'œuvre du point de vue des acteurs.

A défaut de disposer d'analyses fines des processus en jeu dans ces dispositifs, la formation des enseignants reste conçue de façon prédominante selon une approche applicationniste de l'alternance établissant une dichotomie forte entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, les premiers étant inféodés aux seconds. Selon cette approche, l'apprentissage est envisagé comme une acquisition de connaissances. L'activité, dissociée de l'apprentissage, est alors réduite à la mise en œuvre de ces connaissances indépendamment de la singularité des situations.

Relativement à cette prédominance, l'alternance reste peu questionnée du point de vue des conditions sociales et culturelles de l'apprentissage (Durand et Arzel, 2002 ; Durand, 2003 ; Zeitler, 2001). En ce sens, les dimensions de socialisation professionnelle, de légitimation progressive d'une pratique au sein d'une communauté restent peu appréhendées (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2004). Reprenant le constat établi par Barbier (1997), Zeitler (2001) a proposé de décrire l'alternance du point de vue de l'activité réelle des acteurs. En réalisant une étude de l'activité d'éducateurs sportifs dans deux situations d'enseignement l'une au sein de l'institut de formation (en présence d'un tuteur), l'autre en situation d'enseignement dans le cadre d'entraînement de compétiteurs en voile, il a ainsi montré qu'un dispositif de formation en alternance décrit comme « intégratif » peut être vécu de façon juxtaposée par le formé et inversement. Cet auteur fait l'hypothèse que l'alternance du point de vue de l'acteur nécessite la mise en tension entre des mondes et des actions situées. Reprenant notamment les travaux de Lahire (1998), il envisage l'alternance comme processus d'apprentissage créé par la tension et la relation subjective construite par la personne alternante entre plusieurs mondes. Ces résultats mettent en évidence la nécessité de comprendre les contradictions et obstacles propres à l'expérience des formés et de mettre en place des dispositifs d'accompagnement de sa construction.

Le développement des dispositifs d'analyse de pratiques s'inscrit au cœur de l'organisation en alternance de la formation. C'est l'alternance qui permet l'analyse de pratiques (Altet, 2006). Développés à partir des travaux de Schön (1983), les dispositifs d'analyse de pratiques sont invoqués dans le cadre de la formation des enseignants afin d'assurer les liens entre la formation en centre et sur les terrains de stage. Le Mémoire Professionnel est également considéré comme une forme d'analyse de pratiques favorisant l'intégration des connaissances issues de la littérature scientifique et une posture réflexive sur son activité. L'analyse de pratique marque à nos yeux un renversement crucial dans la mesure où elle suppose de partir de ce que vivent les acteurs dans les situations d'enseignement en milieu scolaire. Elle rompt ainsi avec l'idée d'une définition des novices en creux par rapport aux experts. Cependant elle présente plusieurs limites. Les processus en jeu au cours de ces situations de formation sont rarement envisagés à la lumière de postulats scientifiques (Perrenoud, 2004). De plus, sous une même appellation se retrouvent des pratiques très éclectiques dont les effets restent peu analysés par association à des dispositifs de recherche. Rarement indexée aux connaissances issues des sciences humaines et sociales (Perrenoud, 2004), l'analyse de pratiques peut conduire à une position de relativisme et fonctionner principalement sur l'idée du « Tout est possible ». Appréciée par les professeurs stagiaires, elle devient rapidement pour eux un « *groupe d'incompétents non anonymes* » (sic) lorsqu'elle se réduit à l'analyse de situations critiques ou d'échec non reprises au fil des ateliers.

De ce constat découle la nécessité de décrire l'activité de façon holiste et dynamique prenant en compte l'ensemble des apprentissages réalisés dans chacune des situations de formation et au gré de ces dernières. Ce qui devrait permettre de préciser leurs fonctions respectives et de penser leur complémentarité avec les autres temps de formation.

4. Objet d'étude

Nous avons souligné dans les pages précédentes que les descriptions et les injonctions d'un point de vue extrinsèque ne permettaient pas d'appréhender avec clarté la nature des processus d'apprentissage se développant en formation. Laot et Olry (2004) soulignent cette tendance, au sein de l'histoire des recherches en éducation et formation des adultes, à mettre l'accent sur l'état d'un capital de savoirs des formés sans rendre compte des processus par lesquels ils parviennent à constituer ce capital. Ce constat d'opacité de l'activité

de formation a été également l'un des points d'introduction du colloque international de l'IUFM de Nantes en 2005 : « *La façon dont les professeurs stagiaires apprennent à intervenir reste énigmatique et l'élaboration de dispositifs de formation en alternance est fondée davantage sur des croyances que sur une analyse de l'activité telle qu'elle est vécue par les formés* ». Le Ministère de la Recherche et des Nouvelles Technologies a aussi lancé en 2004 une Action Concertée Incitative (ACI, EF 0029) autour de la question plus large de la dynamique des apprentissages, notamment professionnels, et de leurs effets selon le temps et les contextes¹⁸.

A ce jour, l'analyse de la formation des enseignants telle qu'elle est réellement vécue par les formés au gré de plusieurs situations de formation a été l'objet de peu de recherches (Bertone, Méard, Flavier, Euzet et Durand, 2002 ; Zeitler, 2001, 2003), contrairement à un ensemble bien plus large d'études de l'apprentissage en formation initiale des professeurs stagiaires conduites dans des situations isolées les unes des autres : (a) au cours de l'activité en classe (Boudreau, 2001 ; Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004), (b) au cours d'entretiens de conseil pédagogique post-leçon (Anderson, 1992 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Chaliès, 2002 ; Darling-Hammond et Sclan, 1992 ; Eldar, 1990 ; Pajak, 1993), (c) au cours d'analyses de pratiques (Altet, 2000 ; Nadot, 1998), (d) au cours d'actions de recherche, telles que la rédaction du Mémoire Professionnel (Gomez et Hostein, 1996). Aucune à notre connaissance n'a proposé une analyse de l'activité des professeurs stagiaires au gré des situations qui jalonnent simultanément ou séquentiellement leur deuxième année de formation initiale au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

Face à ces nombreuses interrogations et au manque de recherches sur ce registre, apparaît de notre point de vue la nécessité d'une approche dynamique décrivant l'activité des professeurs stagiaires en formation. Notre étude a pour ambition d'étudier leur activité : (a) sans présupposer les effets des dispositifs sur leur apprentissage d'un point de vue extrinsèque mais au contraire en s'attachant au point de vue de leur activité vécue selon les contingences de leur formation, (b) sans présupposer une alternance entre l'apprentissage de savoirs théoriques en centre de formation et l'application de ces savoirs en classe mais au contraire en s'attachant à étudier les transformations situées de l'expérience au gré des situations de formation (ce qui revient à ne pas présupposer de hiérarchie entre les savoirs acquis en centre et ceux acquis dans le domaine professionnel) et (c) sans présupposer que le modèle de

¹⁸ Appel d'offre pour lequel nous avons obtenu un contrat de recherche à partir de cette thèse (ACI 0029 Education et Formation : effets et contextes. Ria, Serres, Goigoux, Baquès et Tardif, 2004-2007).

l'expertise soit le référentiel incontournable pour appréhender la façon dont l'expérience professionnelle des novices se construit au fur et à mesure de leur année de formation.

Notre perspective s'attache à appréhender l'activité de manière holiste, c'est-à-dire en mettant en évidence les relations d'interdépendance entre action et cognition (Varela, 1989), action et perception (Berthoz, 1997 ; Dourish, 2001 ; Kirshner et Whitson, 1997) ou encore entre phénomènes cognitifs et émotionnels (Damasio, 1999). L'activité est appréhendée dans cette thèse comme l'expérience vécue, porteuse de significations, dont les formés peuvent rendre compte *a posteriori*. La construction de l'expérience professionnelle mérite d'être interrogée à la lumière de la diversité des situations de formation. A ce titre, l'objet de cette recherche est de décrire et analyser la dynamique de construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires au cours de leur participation alternée à ces diverses situations de formation en centre et sur le terrain professionnel au cours de la deuxième année de formation à l'IUFM.

Notre première question de recherche peut alors se formuler de la manière suivante : *Comment les professeurs stagiaires du second degré se forment-ils dans la diversité des situations de formation ?*

Trois études consécutives à trois échelles différentes vont contribuer tout à tour à sa réponse. En amont de chaque étude seront spécifiées des questions de recherche relativement aux situations de formation étudiées. En aval de chacune des études et à la lumière des résultats obtenus seront alors spécifiées de nouvelles questions de recherche et les bases d'un nouvel observatoire d'étude de la construction de l'expérience professionnelle.

Chapitre 2

Théorie du cours d'action

Ce chapitre développe nos options épistémologiques, théoriques et éthiques. Il est composé de cinq sections.

La Section 1 décrit les principales options épistémologiques et théoriques, argumente le choix de l'anthropologie cognitive située comme cadre général d'analyse, justifie la description de l'activité et développe les principaux présupposés concernant la nature de l'activité humaine et son analyse dans la diversité des situations de formation.

La Section 2 présente et définit les notions de cours d'expérience, de cours d'action et de cours de vie, puis détaille la notion de signe hexadique.

La Section 3 présente les principes de construction des objets théoriques : cours d'expérience, cours d'action et cours de vie.

La Section 4 précise la façon dont est appréhendée l'activité des professeurs stagiaires à partir d'une analyse de la construction de l'expérience professionnelle.

La Section 5 définit les conditions éthiques de la collaboration entre participants et chercheur et les points sur lesquels porte cette collaboration.

1. Les options épistémologiques et théoriques

Les principaux objectifs assignés à cette recherche sont de décrire l'activité des professeurs stagiaires sur l'année de formation en vue de la modéliser et de proposer une aide aux acteurs de la formation en envisageant des pistes de transformations. Le choix de l'anthropologie cognitive située comme cadre d'analyse vise la réalisation conjointe de ces objectifs.

1.1. Le choix de l'anthropologie cognitive située comme cadre d'analyse

1.1.1. Accéder au quotidien des professeurs stagiaires

Le choix d'une approche de type anthropologique se réfère à notre volonté « *d'éprouver* » (Caratini, 2004, p.25) les phénomènes dans leur émergence située *via* un réel travail de terrain (Céfaï, 2003). Au départ de notre étude, notre position d'extériorité vis-à-vis de la formation et vis-à-vis de l'activité des professeurs stagiaires nous a amené à partager leur quotidien. Inscrit au centre de cette démarche qualitative, ce travail de terrain a consisté dans les premiers temps de la recherche à découvrir jour après jour l'environnement des professeurs stagiaires et leur emploi du temps. En privilégiant une situation d'écoute et d'empathie, nous avons ainsi pu nous imprégner de leurs habitudes et entendre leurs difficultés. A ce titre, le chercheur ne peut être assimilé à un observateur extérieur à la situation considérée et son analyse repose sur une expérience conjointement vécue (Caratini, 2004). Laplantine (1987) souligne à l'opposé que ce travail de terrain repose sur l'intégration du chercheur dans la situation étudiée. En référence à ces auteurs, la compréhension d'une situation est nécessairement une compréhension « du dedans » où le chercheur est considéré comme un « inter acteur » plus qu'un observateur. Le choix de cette approche suppose d'accéder à la vie d'un groupe, de découvrir la signification de ses activités du point de vue de ses membres afin d'obtenir une histoire de l'intérieur ou *inside story* (Palmer, 1928 ; Wacquant, 2000). Ainsi dans cette perspective, la mise à jour des significations construites par l'acteur – en vue de produire des connaissances – repose sur l'accès au quotidien des professeurs stagiaires.

Les études de terrain trouvent leurs origines dans les travaux en anthropologie. Elles se sont développées en analyse de l'activité des enseignants en opposition aux approches normatives et expérimentales menées en laboratoire. Depuis le début des années 1980, un nombre conséquent de recherches ont été effectuées au plus près des pratiques professionnelles des enseignants dans et hors la classe (Doyle, 1986 ; Houston, 1990 ; Shulman, 1986 ; Sikula, 1996). A cette période, le travail enseignant a fait l'objet de nombreuses études de terrain dans divers champs de recherches tels que la sociologie, la psychologie, l'ergonomie ou l'anthropologie de l'éducation. Ces analyses, menées en situation et au quotidien, ont contribué à la reconnaissance actuelle de l'importance des études de terrain en Sciences de l'Education.

Dans le cadre de cette étude, partager le quotidien des professeurs stagiaires a été l'occasion de découvrir leur activité sur les lieux de stage et à l'IUFM. Sur les lieux de stage, nous sommes progressivement rentrés en contact avec les chefs d'établissement, les élèves sous la responsabilité des professeurs stagiaires, leurs conseillers pédagogiques, les conseillers principaux d'éducation, les autres professeurs et professeurs stagiaires intervenant dans l'établissement. A l'IUFM, nous avons rencontré les divers départements disciplinaires et participé ponctuellement à leurs réunions sur leur proposition. Nous avons également suivi les enseignements délivrés par les formateurs et intervenants extérieurs. De cette façon nous avons pu apprécier l'environnement des professeurs stagiaires et nous sensibiliser aux tensions inhérentes à leur formation. A cet égard, les repas partagés à l'IUFM et dans les établissements scolaires, les discussions dans la salle des professeurs sur les terrains de stage ont constitué des moments privilégiés pour comprendre leur quotidien. Il convient de noter que les contacts avec les enseignants exerçant des fonctions de conseiller pédagogique auprès des professeurs stagiaires ont été parfois plus difficiles à créer. Il nous a fallu faire preuve de patience de façon à ne pas compromettre la poursuite de l'étude (une année de formation).

Le contact répété avec le terrain à divers moments de l'étude fait qu'il ne peut être résumé à un travail préalable à la recherche. Le travail de terrain constitue à nos yeux une activité permanente permettant de progresser par des itérations successives entre temps d'investigation et temps d'analyse. Ce point est détaillé dans la présentation de la démarche de recherche (Cf. Chapitre 3).

1.1.2. Accéder aux significations que les acteurs construisent dans leur activité

Notre étude s'inscrit dans la lignée de recherches dont l'objet plus large est d'accéder à la composante subjective de l'activité humaine pour dévoiler les significations des acteurs au travail (Clot, 1995, 1999 ; Dejours, 1993 ; Schwartz, 1997 ; Theureau, 1992, 2000, 2004, 2006). Cette option consistant à se placer du côté du sujet pour accéder à son activité repose sur une reconnaissance de la compétence des acteurs à décrire leur situation (Dosse, 1995).

L'anthropologie cognitive située comme cadre d'analyse vise la description de la relation d'un acteur à son environnement. Pour cela, elle accorde un rôle premier dans l'analyse des données aux descriptions des situations réalisées par l'acteur. Selon ce primat à la description intrinsèque, l'analyse du chercheur est initiée à partir des composants de l'environnement qui sont significatifs pour l'acteur. Son activité est considérée comme une construction progressive de significations au fil du déroulement de l'action (Eco, 1988 ; Kirshner et Whitson, 1997 ; Theureau, 1992, 2004).

Cette primauté aux acteurs n'est cependant pas synonyme d'exclusivité. Décrire l'activité d'un acteur à partir de ce cadre vise à articuler deux types de description. La première, réalisée par l'acteur, est dite « intrinsèque ». Elle renseigne la part de l'activité qui est significative pour l'acteur. La deuxième, réalisée par le chercheur, est dite « extrinsèque ». Elle complète la description « intrinsèque » en renseignant les contraintes et les effets « extrinsèques » qui caractérisent cette activité. Elle porte sur les caractéristiques de l'acteur, des situations (prescriptions) et autres éléments culturels pertinents pour l'acteur dans son couplage avec la situation.

Dans le cadre de cette étude, la prise en compte de cette composante subjective de l'activité humaine permet d'aborder l'activité à partir du flux des significations que les acteurs construisent au cours de leur participation à diverses situations de formation. Dans cette perspective, l'étude de l'activité des professeurs stagiaires revient à s'attacher prioritairement au flux des significations explicitées par ces derniers.

1.1.3. Le rapport de l'individuel et du collectif

Le choix de l'anthropologie cognitive située comme cadre d'analyse des processus d'apprentissage inscrit notre étude dans un *situationnisme méthodologique*. Ce choix permet

de rompre avec un *individualisme méthodologique* considérant le collectif comme une totalité constituée de la somme des activités individuelles. Il permet d'aborder le collectif comme une totalité constamment dé-totalisée (Veyrunes, 2004 ; Theureau, 2006) par l'activité de ses composantes individuelles ou par des collectifs plus restreints. Ce choix permet de rompre avec le *collectivisme méthodologique* assimilant le collectif à un niveau donné et abordant ce dernier en tant que tel sans prise en compte des activités individuelles. Dans cette voie moyenne que constitue le *situationnisme méthodologique*, l'activité collective est abordée à partir de l'activité individuelle. Ce choix implique un accès au collectif nécessairement limité mais en cohérence avec l'hypothèse de la conscience pré-réflexive comme effet de surface de la dynamique du couplage structurel d'un acteur avec son environnement matériel et social (Theureau, 2006). Dans cette étude, l'activité d'autrui n'est considérée que du point de vue de l'acteur et autant qu'elle est pertinente pour son organisation interne. Le rapport des professeurs stagiaires au collectif – élèves, enseignants de l'établissement, formateurs de l'IUFM, pairs, parents d'élèves, proches, etc. – est donc abordé de leur point de vue en tant que composant de leur environnement.

1.1.4. Une double visée épistémique et transformative

Cette recherche vise la production de connaissances sur l'apprentissage dans des dispositifs de formation professionnelle. Elle vise conjointement l'apport d'une aide aux collaborateurs de la recherche. En ce sens, l'activité du chercheur est orientée par des préoccupations épistémiques indissociables d'une contribution à la transformation du milieu étudié (Schwartz, 1997). L'articulation d'une visée épistémique et d'une visée transformative suppose de s'assurer de la validité scientifique des connaissances produites et de la pertinence de l'aide aux acteurs.

Dans une visée épistémique, c'est-à-dire visant la création de nouvelles connaissances, l'inspiration ethnométhodologique de notre recherche a permis de privilégier l'analyse de l'action dans sa singularité (Barbier, 2000). Reconnaître cette singularité n'implique pas de rompre avec toute tentative de généralisation ; bien que singulière, l'activité exprime de la généralité. Cette étude s'attache à la mise en œuvre d'un processus de généralisation de « proche en proche » à partir des analyses effectuées (Lave, 1988 ; Rosch, 1978). Sa participation à la création de connaissances sur l'activité des professeurs stagiaires

en formation repose sur des démarches conjointes de comparaison des analyses. Les similarités et différences notées permettent de dégager la singularité et la typicité des processus décrits (Strauss et Corbin, 2003).

Les connaissances produites au cours de cette étude reposent sur une complexification des situations étudiées et sur une itération entre analyses et travail de terrain. L'étude des processus d'apprentissage est initiée à partir d'une situation « simple », elle est progressivement précisée par l'étude de situations plus « complexes ». Dans le cadre de notre étude nous avons dans un premier temps appréhendé l'apprentissage à partir de l'analyse de deux leçons successives entre lesquelles un entretien de conseil pédagogique avait été réalisé. L'analyse concernait deux leçons séparées d'une semaine et réalisées avec une même classe et en référence à une même activité. Par la suite nous nous sommes attachés à des empan temporels plus importants mettant en jeu de multiples situations de formation. L'itération entre analyses et travail de terrain permet de faire peser un doute méthodologique sur les processus mis en évidence. Un processus d'apprentissage peut être identifié à partir d'une seule analyse et être par la suite comparé, mis à l'épreuve des analyses suivantes de façon à juger de sa typicalité.

Au-delà de la comparaison termes à termes des analyses réalisées, le temps de familiarisation avec une communauté, évoquée précédemment, nous a permis d'établir des inférences quant à la portée des résultats mis en évidence. Les phénomènes étudiés pour des acteurs singuliers ont été testés en référence à une population plus large afin d'apprécier leur caractère plus ou moins partagé au sein de la communauté des professeurs stagiaires.

Dans une visée transformative, les enseignants peuvent bénéficier d'une pratique réflexive sur leur activité dans la perspective d'une transformation personnelle (Schön, 1983), d'un développement de leur capacité d'action (Clot, 1999), d'une meilleure image de soi et d'une meilleure santé au travail (Dejours, 1980). Dans cette même visée, les formateurs peuvent tirer partie de la production de connaissances sur l'activité des formés dans les diverses situations de formation. La collaboration avec les formateurs a débouché sur des « contributions ergonomiques » (Pinsky, 1992). Ces dernières prennent la forme d'une aide aux acteurs de la formation dans leurs interventions auprès des professeurs stagiaires et dans la mise en place concertée de dispositifs de formation. Inscrite dans la lignée de l'approche initiée par Pinsky et Theureau à la fin des années soixante-dix et développée à travers les travaux du groupe de recherche « anthropologie cognitive et conception ergonomique », cette

étude se traduit dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation par une articulation forte entre les champs de la recherche et de l'intervention. Cette recherche s'inscrit dans la lignée des travaux de la didactique professionnelle qui a visé l'élaboration de contenus et démarches de formation à partir de l'analyse de l'activité réelle (Mayen, 1999 ; Pastré, 1999a, 1999b, 2005 ; Samurçay et Pastré, 2004). Nous nous inscrivons dans cette même visée transformative mais à partir de présupposés théoriques de l'activité humaine relevant d'une approche enactive. Si les principaux objectifs de cette recherche sont épistémiques, cette recherche vise tout de même à offrir des pistes de réflexion pour la conception de plans de formation par la mise en regard du curriculum « prescrit » par l'institution et du curriculum « réel » vécu par les formés.

1.2. Deux grands paradigmes pour rendre compte de l'apprentissage : constructivisme et interactionnisme

Cette recherche tente d'appréhender la construction de l'expérience professionnelle en formation. Cet objet de recherche s'inscrit dans la lignée de deux grandes approches de l'apprentissage. Nous ne faisons pas de distinction entre apprentissage et construction de l'expérience professionnelle. La première notion est la plus largement répandue dans la littérature. La deuxième est plus spécifique à notre cadre théorique d'analyse. Ces deux notions désignent selon nous un même processus, celui par lequel un acteur se transforme en relation avec son environnement (Barbier et Durand, 2006).

Selon une approche constructiviste (Bernstein, 1983 ; Piaget, 1979 ; Putnam, 1987 ; Von Glasersfeld, 1988), les acteurs élaborent une façon propre de connaître en essayant de restaurer de la cohérence entre les mondes de leur expérience. Dans cette perspective, la construction de l'expérience professionnelle ou apprentissage est le processus auto-organisé par lequel ces acteurs réorientent leur activité pour éliminer des perturbations, notamment dues à la nouveauté et diversité des contextes, et aux interactions avec les autres. Ces interactions reposent sur des processus d'ajustement et de co-construction des interprétations : les acteurs se construisent et construisent leurs savoirs à travers la négociation (Durand, 2003). Sans être totalement chaotique, l'activité se caractérise par son ouverture et son indétermination : les détails de l'action sont imprévisibles en raison des nécessités d'ajustement aux contextes hypercomplexes (Durand et Arzel, 2002). L'enseignement

témoigne bien de ce caractère fondamentalement autonome, improvisé et adaptatif de l'activité professionnelle (Perrenoud, 1998). Les efforts déployés par les acteurs pour réduire cette indétermination et la rendre supportable prennent la forme d'une enquête (Dewey, 2000). L'enquête se caractérise par une fluctuation permanente du couplage d'un acteur à sa situation. Elle valide, c'est-à-dire conduit à considérer comme vrais les savoirs qui se révèlent viables ou pertinents, et les invalide dans le cas contraire. Les savoirs sont estimés vrais s'ils sont opérationnels, s'ils « marchent » : « *truth in our ideas means their power to « work »* » écrivait James en 1907. Les savoirs ainsi acquis sont des croyances tenues pour vraies ou vraisemblables (Peirce, 1978). En ce sens, c'est la force de ce rapport de validité qui prime.

Selon une approche interactionniste sociale, la construction de l'expérience professionnelle ou apprentissage est liée à la participation de l'acteur à des pratiques culturelles (Bronckart, 1997). Inspirée de l'école de psychologie russe et d'auteurs tels que Vygotski, Leontiev, Davydov, Galpérine ou Luria, cette approche conçoit l'activité en lien avec la participation à des pratiques culturellement organisées. Les processus cognitifs sont pensés comme subsumés par des processus sociaux et culturels (Lave et Wenger, 1991). Selon cette approche, l'unité d'analyse est l'activité d'un individu dans une action sociale, et l'apprentissage est à expliquer par la participation aux interactions sociales organisées influençant le progrès individuel. Le concept de « zone de développement potentiel » est fondamental pour rendre compte des progrès d'un acteur (Vygotski, 1997 ; Clot, 1999). Il permet une focalisation sur le rôle d'autrui qui est à l'origine d'un conflit inter-psychique et dans le même temps offre la possibilité d'un gain de performance et d'efficacité. Ce gain résulte notamment d'un processus d'intériorisation de conflits aboutissant à un dépassement du niveau de développement actuel. La culture et le social sont des sources et des ressources pour l'action qui hérite de ces traits culturels (Vygotski, 1997 ; Clot, 1999). Ce rôle fondamental de la culture et d'autrui n'est cependant pas conçu comme un déterminisme mais comme des offres ou des potentialités qui instrumentent les actions individuelles. Deux concepts propres à cette approche inspirent les recherches dans le domaine de la formation : ceux de « participation périphérique légitimée » (*legitimate peripheral participation*) et de « communauté de pratique » (*community of practice*) (Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991). Les communautés de pratique sont des conservatoires vivants de documents, outils, routines, lexiques, symboles, techniques, savoirs, habiletés, relations que les acteurs développent en commun (Lave et Wenger, 1991).

Dans cette perspective, l'apprentissage se déploie à travers la participation (*learning through participation*) à l'activité collective. Il se situe au cœur des relations sociales et dans les situations de co-participation (Lave et Wenger, 1991). L'engagement social constitue le contexte de l'apprentissage, et l'évolution de cet engagement dans le temps définit la structure de la trajectoire d'apprentissage. La formule « participation périphérique légitimée » qualifie la façon dont les « nouveaux venus » (*newcomers*) s'inscrivent dans la pratique des anciens (*old-timers*). Elle regroupe trois aspects fondamentaux : la participation, c'est-à-dire la praxis au sein d'un collectif structuré et culturellement repérable ; la périphérie, qui désigne l'évolution en cours de pratique de la position de l'acteur dans la communauté ; la légitimité construite et négociée de l'activité de l'acteur pour lui et les autres. Dès lors, l'activité ne porte pas exclusivement sur la résolution d'un problème pratique mais se transforme en lien avec les aspects sociaux propres à la communauté des enseignants. De ce point de vue, Bronckart (1997) montre qu'on ne peut pas comprendre les processus mentaux sans prendre en compte les interactions sociales en reprenant les analyses menées par Piaget dans *La formation du symbole chez l'enfant*. Ce dernier, opposé à la thèse de Wallon selon laquelle la « vie sociale » jouerait un rôle déterminant dans l'accès au langage et à la pensée, n'accorde aucun statut aux interventions des adultes. Par une ré-analyse, Bronckart confirme la primauté des processus d'accommodation et d'imitation, il admet avec Piaget que « la vie sociale » n'intervient pas *ex abrupto* mais montre par ailleurs le rôle des significations sociales offertes par les adultes à l'enfant dans l'émergence de la fonction symbolique.

Nous souhaitons adopter une position intermédiaire entre constructivisme et interactionnisme. A partir de ces approches, nous proposons de rendre compte de l'articulation des différentes composantes, individuelles et sociales, en jeu dans l'activité des enseignants en formation. Malgré les positionnements des auteurs relevant de ces deux grandes approches, nous pensons qu'ils ne constituent pas un obstacle radical, et qu'il est possible d'articuler ces perspectives. Notre conviction est que la réduction à l'une ou l'autre de ces approches est discutable et qu'il est plus heuristique de dépasser cette opposition susceptible de limiter notre compréhension de la construction de l'expérience professionnelle.

1.3. Les présupposés concernant l'activité humaine

Nous avons analysé l'activité des professeurs stagiaires à partir de quatre présupposés relatifs à l'activité humaine. Ces présupposés précisent la position moyenne entre constructivisme et interactionnisme adoptée pour cette recherche.

1.3.1. L'activité humaine est autonome

Toute situation résultant de l'activité d'un ou plusieurs acteurs dans un environnement est assimilable à un système autonome « opérationnellement clos » (Varela, 1989). Par autonomie, on entend sa capacité fondamentale à être, à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance (Bourguine et Varela, 1992 ; Dumouchel et Dupuy, 1983). Etudier l'activité d'un acteur revient à se centrer sur le couplage structurel action-situation (Varela, 1989), c'est-à-dire sur les interactions d'un acteur avec son environnement (comprenant les autres acteurs). Theureau précise que ces interactions sont asymétriques en ce sens qu'un acteur interagit seulement avec ce qui est significatif pour lui au sein de cet environnement : *« L'acteur interagit seulement avec ce qui, dans cet environnement est source de perturbations pour son organisation interne à cet instant. Pour le dire autrement, cet acteur interagit à chaque instant avec un environnement signifiant à l'émergence duquel il a lui-même contribué, à partir de sa constitution physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire et de ses propres interactions (pareillement asymétriques) avec cet environnement à l'instant précédent »* (Theureau, 2006, p.39). Etudier les processus d'apprentissage ou de construction de l'expérience professionnelle dans cette perspective revient à analyser la dynamique de son activité, c'est-à-dire l'histoire des couplages ou interactions d'un acteur avec son environnement.

1.3.2. L'activité humaine est vécue

L'activité s'accompagne d'une expérience. Cette expérience est l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement. Elle est également nommée conscience préréflexive (Theureau, 2006). Affirmer ce caractère vécu, c'est reconnaître l'engagement de l'acteur à chaque instant, son orientation et interaction

asymétrique avec les composants de l'environnement significatifs pour son activité. Dans ce sens, le caractère vécu renvoie à l'activité comme flux de significations dont on peut partiellement rendre compte. S'attacher à ce niveau de l'activité présente aussi l'intérêt de proposer des pistes de formation en privilégiant un lien étroit avec l'expérience des acteurs.

1.3.3. L'activité humaine est cognitive

Au niveau où nous l'appréhendons, l'activité humaine est cognitive. Appréhendée comme action incarnée couplant action et perception dans un même acte cognitif (Varela, Thompson et Rosch, 1993), elle s'accompagne de jugements de degrés de typicalité des connaissances, actions, émotions, perceptions, etc. (Rosch, 1978 ; Theureau, 2004). Analyser l'activité d'un acteur revient dès lors à analyser le flux des significations construites à chaque instant et la construction, validation et invalidation de types ou connaissances accompagnant cette activité. C'est en agissant que l'acteur met en œuvre des connaissances. Simultanément, à partir de son action, de ses perceptions et de ses émotions, il produit des connaissances sur le monde (Rogoff et Lave, 1984 ; Varela, 1989). Analyser l'activité d'un acteur revient finalement à analyser sa mobilisation et/ou sa construction constante de connaissances et à accéder à la transformation de son expérience (Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002 ; Theureau, 1997 ; Theureau et Jeffroy, 1999 ; Vygotski, 1997).

1.3.4. L'activité humaine est située dynamiquement et culturellement

Indissociable de la situation matérielle, sociale et culturelle au sein de laquelle elle prend forme, l'activité doit être étudiée *in situ* (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). Affirmer ce caractère situé revient à reconnaître le caractère limité de la rationalité humaine et la distribution de l'activité sur un système. Nos actions prennent forme à l'intérieur de systèmes culturels d'activité qui spécifient d'un côté les opérations requises, les interactions pertinentes avec l'environnement, les perspectives à adopter, de l'autre imposent des règles à suivre, les contraintes à honorer et les standards à respecter (De Fornel et Quéré, 1999). Analyser le caractère situé de l'activité revient à considérer toute situation comme un champ de possibles et un système de contraintes pour l'acteur. A ce titre, l'étude de l'activité des professeurs

stagiaires devrait nous permettre de préciser les ressources et les contraintes qui pèsent sur eux lors de leur année de formation.

Selon l'ethnométhodologie, la situation se révèle et se découvre progressivement en fonction d'un engagement dans un cours d'action, et à la lumière à la fois du développement des circonstances et de l'émergence des conséquences entraînées par les décisions prises, par les actions réalisées ou par les événements contingents qui se produisent. Le caractère situé dynamiquement de l'activité renvoie à son ouverture sur l'environnement caractérisé par sa temporalité, son indexicalité, son aspect singulier et limité. L'activité est indissociable des contextes culturels dans lesquels elle se déploie (Rogoff et Lave, 1984).

2. Les objets théoriques : cours d'expérience, cours d'action et cours de vie

Nous avons adopté la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 1992, 2000, 2004 ; Theureau et Jeffroy, 1994) pour analyser l'activité des professeurs stagiaires au gré des situations de formation. Cette théorie contribue à une anthropologie cognitive située en étudiant la cognition humaine comme vécue, incarnée, à la fois individuelle et collective, et dynamiquement et culturellement située (Theureau, 2000).

Cette théorie a fait l'objet de formulations successives (Pinsky, 1992 ; Pinsky et Theureau, 1982, 1985, 1987 ; Theureau, 1992, 2000, 2004, 2006 ; Theureau et Jeffroy, 1994) donnant lieu à de nombreuses recherches dans des domaines professionnels variés tels que le travail infirmier, l'agriculture, le contrôle aérien, la saisie chiffrée informatisée, l'assistance téléphonique, la régulation du trafic du RER, la documentation, la pêche professionnelle ou encore la composition d'une œuvre musicale.

La théorie du cours d'action a fait plus récemment l'objet d'études des pratiques de haut niveau dans le domaine des sciences du sport. Elle a, plus précisément, été exploitée pour analyser l'activité des entraîneurs (Saury, 1998 ; Saury et Durand, 1998 ; Saury, Durand, Theureau, 1997 ; Saury, Sève, Leblanc et Durand, 2002 ; Sève et Durand, 1999 ; Sève, Saury, Ria et Durand, 2003) et des athlètes experts dans plusieurs activités sportives (Hauw et Durand, 2004 ; Hauw, Berthelot et Durand, 2003 ; Sève, 2000 ; Sève et Leblanc, 2003 ; Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002).

Elle a été mobilisée en Sciences de l'Éducation dans les domaines relatifs à l'enseignement en milieu scolaire (Bertone *et al.*, 2002 ; Bertone, Méard, Ria, Euzet et Durand, 2003 ; Casalfiore, Bertone et Durand, 2003 ; Durand, 1998, 1999, 2000 ; Ria et Durand, 2001 ; Ria, Sève, Theureau, Saury et Durand, 2003 ; Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004) et plus particulièrement à l'enseignement de l'EPS (Durand, 1999 ; Flavier, Bertone, Hauw et Durand, 2002 ; Flavier, Bertone, Méard et Durand, 2002 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Ria, Saury, Sève et Durand, 2001). Dans le cadre de la formation professionnelle, elle a été utilisée pour rendre compte de processus d'apprentissage médiés par un environnement multimédia (Leblanc, 2001 ; Leblanc, Saury et Durand, 2003) ou par un tuteur (Chaliès et Durand, 2000 ; Chaliès, 2002 ; Serres, Ria et Adé, 2004).

Dernièrement, elle a fait l'objet de recherches dans le domaine artistique *via* l'étude de la composition d'une œuvre musicale (Theureau et Donin, 2005). Cette ouverture sur la création et la découverte dans le domaine artistique a amené de nouveaux développements méthodologiques relatifs à l'analyse de l'activité sur des empan temporels conséquents sur lesquels nous nous sommes appuyés pour notre étude.

Nous considérons que cette théorie offre un cadre adapté à l'étude de l'activité, envisagée comme une totalité complexe et dynamique, non limitée à sa seule dimension cognitive. Elle permet une analyse des situations de formation en tant qu'elles sont significatives pour les acteurs et une analyse des transformations conjointes des composantes de l'activité et des situations au cours du temps. Les sous-sections suivantes explicitent les éléments de ce cadre théorique et montrent leur pertinence et complémentarité pour l'étude de la dynamique de l'activité des professeurs stagiaires.

2.1. Définitions du cours d'expérience, du cours d'action et du cours de vie

Si l'entrée privilégiée pour cette recherche est une entrée par l'activité en contraste avec une entrée par les savoirs (Barbier et Durand, 2003), l'activité ne peut être étudiée scientifiquement qu'à partir d'objets théoriques (Theureau, 2004, 2006). Un objet théorique est une réduction pertinente d'un domaine de phénomènes prenant la forme d'un ensemble d'hypothèses théoriques. Theureau a précisé divers objets théoriques selon les spécificités des phénomènes étudiés. Ont ainsi été distingués : cours d'action, cours d'expérience et cours de

vie relatif à une pratique. Ces objets théoriques ont en commun de s'attacher au niveau de l'activité qui est significatif pour l'acteur.

Les objets théoriques, cours d'expérience et cours d'action sont appropriés à la documentation du décours de l'activité dans sa continuité. Cette spécificité limite l'étude à des empan temporels relativement courts, de quelques minutes à quelques heures. Ils sont à ce jour les objets les plus étudiés dans les travaux en éducation et formation s'inscrivant dans le cadre du cours d'action (Leblanc, Saury et Durand, 2003 ; Ria et Chaliès, 2003 ; Veyrunes, 2004).

Etudier l'activité des professeurs stagiaires et ses transformations sur des empan temporels larges nécessite de sortir du court terme impliqué par la continuité des objets théoriques du cours d'expérience et du cours d'action afin de documenter différents moments répartis dans le temps. Notre étude a nécessité l'analyse conjointe de périodes courtes et continues et de périodes longues et discontinues d'activité. Cette spécificité nous a conduits à combiner cours d'expérience (Theureau, 2000, 2002), cours d'action (Pinsky, 1992 ; Theureau, 1992, 2000, 2004 ; Theureau et Jeffroy, 1994), et cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2006).

Le cours d'expérience d'un acteur correspond à la construction d'expérience de cet acteur, c'est-à-dire à la part de son activité qui est significative pour lui. Ce niveau est défini comme « *ce qui, dans l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, est préréflexif ou encore significatif pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur* » (Theureau et Jeffroy, 1994, p.19). Le cours d'expérience, c'est l'histoire de la conscience préréflexive ou expérience « montrable, racontable et commentable » par l'acteur qui accompagne son activité à chaque instant. Par cette formule, Theureau souligne que l'expérience est « exprimable par le corps (et pas seulement la langue) en situation ». Montrable signifie, d'une part, du côté de son environnement, ce qui peut en être désigné d'un geste par l'acteur, d'autre part, du côté de son activité, ce qui peut en être mimé. La description du cours d'expérience peut être rapprochée de la « phénoménologie » husserlienne et plus précisément, d'une « phanéroscopie », terme de Peirce signifiant « examen du phénomène ».

Le cours d'action inclut le cours d'expérience auquel s'ajoute la description des contraintes ou effets extrinsèques qui pèsent sur l'expérience d'un acteur. Dans l'étude des

processus d'apprentissage, le cours d'action permet de prendre en compte le point de vue des acteurs et de décrire les contraintes et effets extrinsèques : tâches prescrites, culture professionnelle des enseignants ou scolaire des élèves, les contraintes spatio-temporelles, les normes et règles construites en relation avec la culture des acteurs, etc. Mais pour que cours d'action et cours d'expérience soient en cohérence, il est nécessaire de prendre en compte ce qui, dans les contraintes et effets extrinsèques, est pertinent aux yeux des acteurs. Ce principe est la traduction du primat à l'intrinsèque dans l'analyse des données.

Chacun de ces deux objets théoriques est fondé sur un postulat. Le cours d'expérience est fondé sur le postulat que le niveau de l'activité qui est significatif du point de vue de l'acteur est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité, et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992, 2004). Le cours d'action est fondé sur le postulat selon lequel il est possible de rendre compte des contraintes et effets extrinsèques.

Ces niveaux particuliers d'organisation de l'activité ne prétendent pas rendre compte de l'ensemble des niveaux d'organisation de l'activité. L'analyse du cours d'expérience, concernant « *le pré-réflexif naturel, de surface, celui qui peut être exprimé par tout un chacun à un interlocuteur moyennant des conditions favorables, et en particulier une confiance mutuelle* » (Theureau, 2000, p.185), contribue néanmoins à la compréhension de l'activité dans sa globalité. Elle permet d'aboutir à une description précise, du point de vue de l'acteur, de son couplage à la situation.

Le cours de vie relatif à une pratique constitue, quant à lui, une extension du cours d'action à des périodes d'activité discontinues s'étendant sur des empan temporels plus larges. L'objet théorique, cours de vie relatif à un intérêt pratique (Theureau, 2004) est défini comme « *l'histoire de la transformation des pratiques d'un acteur au cours du temps qui est significative pour lui* ». Il permet de créer des liens entre des périodes d'activité analysées en termes de cours d'action et d'intégrer dans l'analyse des éléments non enregistrables et/ou non observables par le chercheur. Ainsi, la considération des cours de vie relatifs à un intérêt pratique, où les périodes d'activité ne peuvent être toutes observables directement, introduit l'hypothèse d'une autonomie relative de ces périodes relatives à une pratique à travers le temps. D'où la possibilité de les analyser pour elles-mêmes. L'objet théorique du cours de vie n'est pas lié à une durée particulière. Il est fonction des liens de signification créés par l'acteur entre divers moments séparés dans le temps et relatifs à un même intérêt pour l'acteur. Ainsi,

un cours de vie peut être constitué à partir de quelques heures ou s'étendre sur plusieurs années. Il introduit, à travers la discontinuité de l'expérience, l'hypothèse d'une cohérence relative entre les périodes d'activité relatives à un même intérêt pratique à travers le temps.

A ce jour, cet objet théorique a donné lieu à l'étude de processus d'appropriation d'un produit grand public¹⁹ (Haué, 2003), de processus d'apprentissage (Dieumegard, 2004 ; Vion, 1993), et de processus de création et découverte au cours de la composition d'une oeuvre musicale (Donin et Theureau, 2005). Haué (2003) a proposé une démarche de conception d'interfaces grand public et une application détaillée à la gestion d'énergie dans le logement afin d'améliorer leur utilisation. Haué a utilisé l'objet théorique du cours de vie afin d'étudier l'appropriation à long terme des gestionnaires d'énergie. Il a ainsi pu reconstituer à partir d'entretiens la façon dont des familles ont découvert des fonctions du gestionnaire, effectué des réglages de façon à améliorer leur quotidien selon les différentes saisons. Cette reconstitution a été ensuite mise à profit en vue d'améliorer l'utilisabilité des gestionnaires d'énergie. Dieumegard (2004) a quant à lui utilisé cet objet théorique afin d'analyser l'activité de formation à distance (FOAD). A partir de l'historique²⁰ des actions effectuées par les formés et à partir d'entretiens, il a pu reconstituer des intrigues et mettre notamment en évidence des phénomènes de désynchronisation entre les ressources mises à disposition par l'environnement numérique et les attentes des formés. Theureau et Donin (2005) ont également utilisé cet objet théorique afin d'analyser l'activité de composition musicale. Cette activité, peu observable, a été analysée à partir des différentes partitions écrites servant de support pour documenter les périodes de composition et les retours réflexifs situés du compositeur sur ses activités passées (lors de son enseignement de la composition musicale, au cours de ses interviews pour la radio ou la presse écrite et durant ses activités de composition en cours, etc.).

Notre étude représente une première tentative de développement de cet objet théorique dans le cadre des Sciences de l'Education. Le choix de cet objet devrait nous permettre de documenter l'activité des professeurs stagiaires au gré des situations de formation mais aussi dans des « entre-deux » (préparations des leçons, discussions informelles entre pairs, etc.) en pistant les transformations liées à des intérêts pratiques particuliers.

¹⁹ Appareil permettant la programmation de systèmes de chauffage domestiques.

²⁰ Historique des actions sauvegardé dans l'ordinateur.

2.2. L'observatoire

L'observatoire est constitué d'un ensemble d'outils et de procédures de construction des données empiriques. Décrire l'observatoire c'est préciser les méthodes de recueil, leurs conditions de validité et les principes utilisés pour leur analyse. L'ensemble de ces éléments rend compte du caractère activement construit des données (Theureau, 2004).

2.2.1. Méthode de recueil des données

Quel que soit l'objet théorique considéré, les données visent à décrire et à analyser l'activité des acteurs à partir des significations que ces derniers accordent à leur action. La méthode de recueil relie principalement des traces de l'activité, sous la forme de notes ethnographiques et/ou sous la forme d'enregistrements en continu de l'activité des acteurs et de leurs verbalisations *a posteriori* lors d'entretiens d'autoconfrontation à partir de ces traces.

Les entretiens d'autoconfrontation, aussi appelés entretiens de remise en situation dans le cas de la documentation de cours de vie (Theureau et Donin, 2005) visent à ce que l'acteur exprime en différé la signification de ses actions et de ses communications lors de son activité : « *Dans la verbalisation provoquée différée, l'ergonome soumet après coup à l'acteur un enregistrement le plus riche possible (par exemple vidéo) de son comportement. Il lui demande alors d'explicitier ses actions et ses communications et de reconstituer ses interprétations et ses focalisations. Il s'attache à lui poser des questions strictement en référence à ce qui a été fait et dit et qui n'induisent pas des généralisations, afin qu'il puisse se replacer le plus possible dans le contexte dynamique de son activité pratique* » (Theureau et Jeffroy, 1994, p.39). Le questionnement conduit par le chercheur lors de ces entretiens vise donc à contraindre l'acteur à décrire, raconter et commenter pas à pas les traces de son activité passée présentées par le chercheur. Une attention particulière est portée à ce que l'acteur ne s'engage pas dans une analyse critique favorisée par sa possibilité de prise de recul et par l'interaction avec le chercheur. Parallèlement, un temps de familiarisation est nécessaire aux acteurs afin de contenir cette attitude critique. Les premiers entretiens nécessitent pour la plupart des recadrages fréquents du chercheur. Progressivement, ces critiques distancées de l'action initiale, bien qu'elles reviennent régulièrement, sont distinguées par les acteurs des descriptions portant sur l'activité passée considérée. Le plus souvent elles sont différées à la suite de l'entretien. Ces commentaires critiques de l'ordre d'une analyse réflexive située

(Theureau et Donin, 2005) ne doivent pas être évacués, mais être considérés comme des moments de réflexivité se surajoutant à l'activité passée faisant l'objet de l'entretien.

Ces entretiens, utilisant des traces plus ou moins détaillées, ne prétendent pas accéder à l'interprétation de la totalité des cognitions des acteurs *in situ* mais seulement au niveau pré-réflexif de l'activité considérée, c'est-à-dire à la partie montrable, racontable et commentable par eux à tout instant (Theureau, 1992, 2000, 2004, 2006).

Par ailleurs, quelles que soient les conditions d'entretien, le couplage entre l'acteur et la situation mis en place par le chercheur ne peut pas être identique au couplage propre à l'activité réalisée *in situ* par l'acteur. Ces entretiens représentent une nouvelle action et donc une reconstruction de l'activité. Grâce aux contraintes de l'entretien d'autoconfrontation, aux supports à la description utilisés et au questionnement « serré » du chercheur qui vise à maintenir l'acteur dans le montrable, racontable et commentable et à l'écartier du commentaire général, nous pensons approcher suffisamment de la situation considérée pour rendre compte de la dynamique d'organisation de l'action du point de vue même de l'acteur. Le lien n'est pas automatique entre ce qui est « montrable » et ce qui est « montré », entre ce qui est « racontable » et ce qui est « raconté », entre ce qui est « commentable » et ce qui est « commenté ». Les données construites, aussi riches soient-elles, ne montrent, racontent et commentent jamais tout ce qui est montrable, racontable et commentable par les acteurs. Ceci suppose l'établissement de principes pour faire face à l'incomplétude des données. Les descriptions des acteurs ne peuvent être exhaustives, de même que les descriptions de l'activité que fait le chercheur constituent toujours des interprétations. Ces dernières reposent sur la mise en œuvre d'un réseau d'inférences englobant l'ensemble du corpus de données et les connaissances relatives au domaine étudié. Ces inférences sont réalisées sur la base d'une expérience conjointement vécue par le chercheur et l'acteur (Caratini, 2004). Le temps conséquent passé sur le terrain est également favorable à l'établissement d'un réseau d'inférences comme moyen de gérer l'incomplétude des données.

2.2.2. Conditions de validité des données recueillies

Les conditions minimales de validité concernent principalement les conditions d'observation ainsi que les conditions d'enregistrement en classe et lors des entretiens d'autoconfrontation.

Les observations et enregistrements ne devaient pas dénaturer l'activité observée. Il s'agissait de s'assurer des perturbations liées à notre présence et de tenter de les limiter autant que cela était possible. Nous avons pu observer que les professeurs stagiaires et les élèves oublièrent rapidement notre présence. La plupart des conseillers pédagogiques ont indiqué leur surprise quant à la faible curiosité des élèves visiblement peu affectés par notre présence et par la caméra.

Les enregistrements doivent fournir un support le plus riche possible afin d'aider l'acteur à décrire son activité. Réalisés en continu, leur qualité a été prépondérante pour mener les entretiens d'autoconfrontation. Ces entretiens ont été réalisés dans un lieu calme, dans de brefs délais et toujours en respectant les emplois du temps des professeurs stagiaires.

2.2.3. Principes d'analyse des données

La théorie sémiologique du cours d'action se rattache à l'hypothèse de la « pensée-signe » (Peirce, 1978, 1984) selon laquelle toute activité humaine est « *un signe dans un cours de signes* » (Theureau, 2000, p.52). L'hypothèse de la pensée-signe traduit l'idée d'activité comme processus ouvert où chaque signe est considéré comme inscrit dans une succession de signes. Décrire et analyser l'activité d'un acteur implique de reconstruire les processus d'engendrement de ces signes.

Ces signes sont représentés par des unités élémentaires de signification (U). Elles correspondent à des actions, communications, interprétations, focalisations, émotions significatives pour l'acteur à l'instant considéré. Le flux de l'activité est appréhendé à partir de la succession de ces signes. Tout en considérant l'activité de l'acteur comme un continuum, la théorie sémiologique du cours d'action admet la nécessité d'établir des « découpages » afin de permettre l'extraction d'une ou plusieurs périodes du cours d'expérience de l'acteur.

2.3. Le signe hexadique

Nous venons de voir que le cours d'expérience est appréhendé à partir de l'analyse de l'engendrement de signes représentés par des unités élémentaires (U). Reconstruire le cours d'expérience d'un acteur consiste donc à construire l'enchaînement de ces signes. Afin de rendre compte des processus permettant le passage d'un signe à l'autre, nous nous référons

aux développements les plus récents de la théorie du cours d'action et plus particulièrement à l'outil conceptuel du « signe hexadique » (Theureau, 2004, 2006).

La notion de signe hexadique permet d'accéder – en particulier – aux préoccupations, attentes et connaissances qui orientent l'acteur à chaque instant et aux événements participant à la transformation de ces composantes dans le décours de son activité. Elle renseigne l'état de l'acteur à l'instant « t » de son couplage à une situation. Envisagée dans le temps, elle permet d'accéder à une partie de l'histoire de ses couplages. Cette notion constitue, dès lors, un outil théorique pertinent pour décrire la dynamique de l'activité et appréhender les processus d'apprentissage des professeurs stagiaires au gré des situations de formation rencontrées.

2.3.1. La notion de signe hexadique

Cette notion de signe hexadique a été introduite en relation avec une interprétation des catégories de l'expérience proposées par Peirce (1978, 1984). Ces catégories de la priméité, secondéité et tiercéité, ont été proposées par Peirce (1978) afin de renseigner l'expérience globale d'un système autonome. Elles ont été interprétées et précisées par Theureau (2000, 2004, 2006) en vue d'étudier plus particulièrement l'expérience d'un acteur humain au travail.

La priméité est la catégorie d'expérience d'un acteur tel qu'il est positivement, sans référence à quoi que ce soit d'autre. C'est le « sentiment », la « saveur », la « qualité ». Elle possède un caractère potentiel, indéterminé (Theureau, 1992, 2004). Elle constitue pour l'acteur une ouverture de possibles au regard de ses expériences passées.

La secondéité est la catégorie d'expérience d'un acteur lors de la concrétisation d'un fait. C'est le « choc », la « réaction », le « fait ». Elle possède un caractère actuel (Theureau, 1992, 2004). Elle est l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur.

La tiercéité est la catégorie de l'expérience d'un acteur donnant lieu à la généralisation, à l'élaboration de raisonnements ou à la construction de connaissances. C'est la « loi », la « pensée », « la médiation ». Elle possède un caractère virtuel (Theureau, 1992,

2004). Elle manifeste la production et/ou la modification des connaissances de l'acteur selon un mode dégagé des contingences.

Ces catégories permettent d'appréhender l'activité humaine en renseignant les liens dynamiques entre expérience passée, présente et à venir. En ce sens, ces catégories renseignent la singularité de chaque couplage d'un acteur avec son environnement, tout en considérant l'histoire de l'acteur, ses expériences passées. Elles permettent également de renseigner le processus par lequel chaque expérience, bien que singulière, fait l'objet d'une généralisation pour l'acteur. Ces catégories sont spécifiées par les composantes du signe hexadique.

2.3.2. Les composantes du signe hexadique

Nous avons fait le choix de présenter les six composantes du signe hexadique dans leur ordre de construction théorique, c'est-à-dire au regard de l'interprétation des différentes catégories d'expérience. Nous verrons dans la section suivante que cet ordre pose des difficultés d'un point de vue méthodologique. Il est donc modifié lors de la construction effective de chacun des signes hexadiques. Ces différentes composantes du signe hexadique résument les hypothèses fondamentales relatives à la construction de l'expérience humaine présentées précédemment.

Les trois premières composantes du signe hexadique, l'engagement dans la situation (E), l'actualité potentielle (A) et le référentiel (S), renvoient à la catégorie de l'expérience humaine de l'ordre de la « priméité » (Peirce, 1978).

Ces trois éléments constituent la structure de préparation ou d'attente de l'acteur. Ils traduisent en termes de possibles ouverts pour l'acteur l'hypothèse, qu'à chaque instant, l'acteur est préparé par son cours d'action passé jusqu'à cet instant (Theureau, 2004). Nous illustrons cette présentation d'un exemple développé peu à peu et à partir duquel nous décrirons les composantes du signe hexadique d'un cours d'expérience. A partir d'un exemple, nous verrons comment l'expérience de la pluie peut être vécue par un agriculteur et donner lieu à des actions et émotions diverses selon cette structure d'attente (E-A-S).

L'Engagement (E)

L'engagement (E) est constitué par le faisceau de préoccupations ou d'intérêts immanents de l'acteur découlant de ses actions passées. Il traduit l'ouverture / clôture des possibles pour l'acteur en fonction de ses expériences passées et de sa situation à un instant donné. Constitué de l'enchevêtrement des différentes préoccupations ouvertes par l'ensemble des cours d'action passés, le champ de ces possibles pour l'acteur n'est pas infini. Il se limite à l'ensemble des possibles réalisables pour l'acteur au regard de son expérience. Les préoccupations constitutives de l'engagement (E) sont des états intentionnels latents : elles sont en quelque sorte les empreintes des histoires en cours de l'acteur. L'appartenance de l'engagement (E) à la catégorie d'expérience de la priméité permet d'affirmer que les préoccupations qui le composent ne sont pas des buts clairement identifiés traduisant un contenu intentionnel pré-établi se concrétisant dans l'action. Dans ce sens, elles ne sont pas des productions symboliques, explicites, conscientisées et étiquetées par l'acteur à tout moment. Si elles constituent les états intentionnels de l'action, elles restent de « pures potentialités » : elles sont syncrétiques et en grande partie indéterminées.

Dans l'exemple choisi, la structure d'attente de l'acteur découle de son engagement (E). Ses préoccupations sont liées à son histoire personnelle, à son activité professionnelle, à ses habitudes de vie, à ses loisirs, à la nature de ce qu'il perçoit, à la violence de la pluie, à la crainte qu'il peut avoir de l'orage ou de l'inondation, au lieu où il se trouve et à son climat, etc. Ainsi, un agriculteur, lors d'une année pluvieuse, peut être préoccupé par les effets de cette pluie sur sa récolte future.

L'Actualité potentielle (A)

Cette composante est l'expérience d'une délimitation des attentes potentielles de l'acteur dans la situation.

L'actualité potentielle (A) représente les attentes de l'acteur relatives à sa situation dynamique à un instant donné. Ces attentes sont sélectionnées dans l'ensemble des attentes qui découlent de ses cours d'action passés, par l'engagement de l'acteur dans la situation (E). L'actualité potentielle (A) prolonge concrètement la (les) préoccupation(s) la (les) plus saillante(s) ou la (les) plus présente(s) à l'esprit de l'acteur à un instant donné.

Dans l'exemple choisi, la structure d'attente de l'acteur découle aussi de l'actualité potentielle (A) : ce que l'agriculteur a à faire au niveau de l'exploitation de ses terres en fonction des différentes saisons.

Le Référentiel (S)

Cette composante est l'expérience d'une connaissance en attente de détermination. Le référentiel (S) correspond aux types, relations entre types et principes d'interprétation appartenant à la culture de l'acteur, c'est-à-dire à l'ensemble des connaissances issues de ses cours d'action passés et susceptibles d'être mobilisées à un instant donné. Leur mobilisation s'effectue en fonction de l'engagement dans la situation (E) et de l'actualité potentielle (A) de l'acteur sous l'effet du représentamen (R). Le Référentiel traduit l'hypothèse de l'existence d'invariants relatifs et non absolus construits jusqu'à cet instant du fait des interactions passées.

La notion de type est fondée sur l'hypothèse que la mise en œuvre des éléments de généralité issus du cours d'action passé s'effectue sur le mode de la typicalité. Cette hypothèse se rattache aux études sur la catégorisation de Rosch (1978), qui montrent que les processus cognitifs humains sont aptes à repérer des similitudes de formes dans le monde perçu, et à en abstraire des systèmes de catégories sur la base d'un gradient de typicalité, c'est-à-dire de « distance » (Rosch, 1978) plus ou moins grande par rapport à des prototypes. Ces exemplaires sont prototypiques en ce sens qu'ils possèdent les attributs les plus représentatifs de la catégorie. Theureau (1992) élargit la notion de prototype de Rosch à des phénomènes plus larges que la catégorisation d'objets du monde naturel : les éléments de généralité sont des types issus du cours d'action passé, et sont mis en œuvre sur le mode de la typicalité. Ces types et relations entre types sont des vécus-types, des événements-types, des actions-types et des communications-types ou des relations entre vécus-types, événements-types, actions-types et communications-types. Ils résultent de typicalisations de vécus, d'événements, d'actions et de communications sur la base de traits de similarité communs.

Dans l'exemple choisi, la structure d'attente de l'agriculteur découle de son référentiel (S), c'est à dire de l'ensemble de ses connaissances liées à la pluie, au climat du lieu où il vit, à ce qu'il a à faire au cours de ses différentes activités, etc. Le référentiel de l'agriculteur évoqué peut concerner des types liés à sa situation financière, aux effets de la pluie sur sa récolte, etc.

La quatrième et la cinquième composante du signe hexadique, respectivement le représentamen (R) et l'unité élémentaire (U), renvoient à la catégorie de l'expérience humaine de l'ordre de la secondéité (Peirce, 1978).

Le Représentamen (R)

Le représentamen (R) correspond à ce qui « à un instant donné, fait effectivement signe pour l'acteur (manifestant ainsi un type) » (Theureau, 2000, p.192). Il ne traduit pas l'idée d'une « saisie directe » d'une information dans la situation mais relève d'un processus d'attribution de signification aux éléments perçus, rappelés ou interprétés. En d'autres termes, ce n'est pas l'information qui s'impose directement à l'acteur mais l'acteur qui la fait émerger du fait de sa structure de préparation (Engagement dans la situation – Actualité potentielle – Référentiel). Le représentamen (R) focalise cette triade E-A-S, c'est-à-dire le champ des possibles pour l'acteur, autour d'un objet (O). Cet objet correspond à l'élément (ou au thème) sur lequel se focalise l'acteur à un instant t du cours d'action, autrement dit à l'objet de son activité immédiate.

Le Représentamen (R) possède un ancrage correspondant à l'élément sélectionné dans la situation (présente ou passée). Il est un jugement perceptif (« je perçois ceci »), mnémorique (« je me rappelle ceci ») ou proprioceptif (« je fais ceci »). Il peut être complexe, c'est-à-dire constitué de plusieurs éléments significatifs pour l'acteur dans le même temps. Lorsque le produit du signe est une interprétation, il peut devenir le représentamen (R) du signe suivant. Il constitue alors un représentamen interprétatif et l'enchaînement des unités élémentaires constitue une chaîne interprétative (Theureau, 1992, 2004).

Dans l'exemple choisi le représentamen « la pluie qui tombe » est pour l'agriculteur un contenu de signification saillant compte tenu de ses préoccupations. Il s'agit d'un jugement perceptif (la pluie qui tombe), proprioceptif (la pluie au contact de sa peau) ou mnémorique (le souvenir d'une période de pluie abondante). Dans l'exemple de l'agriculteur un représentamen mnémorique (R) pourrait être : « le souvenir des derniers épisodes de pluie abondante ».

L'Unité élémentaire (U)

Cette catégorie est l'expérience de la construction d'une actualité, c'est-à-dire d'une action. L'unité élémentaire (U) est « la fraction de l'activité préreflexive de rang le plus bas qui est montrée, racontée et commentée » (Theureau, 2000, p.192). Elle est à la fois la résultante des autres composantes du signe hexadique et l'expression synthétique de son activité. L'unité élémentaire « absorbe le représentamen qui lui a donné naissance » (Theureau, 2000, p.199). En ce sens, elle modifie l'ensemble des possibles pour l'acteur en opérant une seconde transformation de la structure d'attente (E-A-S).

Inséparable des autres composantes et des autres unités élémentaires, l'unité élémentaire (U) peut être une action pratique, une communication, un sentiment, une focalisation ou une interprétation.

Dans l'exemple choisi, l'unité élémentaire (U) pourrait être : Inquiet, estime que la pluie peut endommager les cultures.

L'Interprétant (I)

La sixième composante du signe hexadique, l'interprétant (I), correspond à la catégorie de l'expérience humaine de l'ordre de la tiercéité.

L'interprétant (I) correspond à la validation ou l'invalidation et à la construction de types et relations entre types à travers la production de l'unité élémentaire (U) du cours d'action. Il opère une transformation du référentiel (S) et traduit l'hypothèse d'une constante transformation, à divers degrés, de l'expérience de l'acteur et de ses habitudes au cours de ses interactions.

Dans l'exemple choisi, l'interprétant (I) pourrait être : une pluie violente à cette période de l'année peut endommager la croissance des cultures.

3. Les objets théoriques et leurs constructions

Nous avons dans un premier temps réalisé lors de cette recherche des analyses locales de l'activité des professeurs stagiaires à partir des objets théoriques du cours d'expérience et du cours d'action. Le premier correspondant à une description intrinsèque et le second une description extrinsèque. Par l'association de ces descriptions, les analyses locales ont consisté à caractériser des couplages entre un acteur et sa situation à l'instant t d'une situation de formation, avant de procéder à une analyse de l'histoire des couplages relatifs à un même intérêt pratique pour l'acteur de façon à construire des cours de vie. Cette étude a permis de reconstituer la dynamique de l'activité au cours des segments étudiés de façon locale.

3.1. Le cours d'expérience et le cours d'action

Le cours d'action est, par hypothèse, une totalité dynamique qui possède des propriétés d'auto-organisation, et est constitué de l'enchaînement et de l'enchâssement d'unités élémentaires. Cela signifie « *d'une part, que ces unités peuvent se succéder, et d'autre part, qu'elles peuvent être plus ou moins composées d'unités plus petites construisant des unités plus larges* » (Theureau et Jeffroy, 1994, p.77).

La construction locale du cours d'expérience spécifie l'hypothèse selon laquelle celui-ci consiste en un enchaînement de signes. Elle rend compte de leur construction et de leur dynamique d'engendrement et renseigne des modifications constantes, au cours de l'activité, du couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). Elle rend compte de la dimension dynamique et historique de l'activité de l'acteur en relation avec sa situation.

La construction du cours d'expérience est effectuée à partir de la définition des unités élémentaires et de leur enchaînement à l'aide de la notion de signe hexadique. Chacun de ces signes est constitué de six composantes dont l'ordre (E-A-S-R-U-I) exprime le fait que « *chaque composante suppose et inclut dans sa construction les composantes qui la précèdent dans la liste* » (Theureau, 2000, pp.194-195).

Ainsi théoriquement, la structure d'attente de l'acteur (E-A-S) relative à l'histoire de l'acteur (Engagement (E)), à sa culture (Référentiel (S)) et à ses attentes potentielles (Actualité potentielle (A)) dans la situation héritée des cours d'action passés, sélectionne ce qui fait signe ou « choc » pour l'acteur dans la situation (Représentamen (R)), et qui est susceptible de devenir de l'ordre de l'actuel. En retour, la structure d'attente (E-A-S) est focalisée puis réduite pour partie par le représentamen (R) en (eR-aR-sR). Ce couplage dynamique entre l'acteur et sa situation donne naissance à une émotion, une action ou une interprétation (Unité élémentaire (U)). Il conduit également à la validation ou à l'invalidation des connaissances mobilisées et à la construction de nouvelles connaissances (Interprétant (I)).

Les transformations de la structure d'attente (E-A-S) en (eR-aR-sR) par la focalisation du représentamen (R) préfigurent le signe suivant puisque la base (eR-aR-sR) constitue la nouvelle structure d'attente ouvrant sur un nouveau champ de possibles avant d'être elle-même transformée par un nouveau représentamen (R') en (eR'-aR'-sR'). Cette

évolution permanente de signe en signe met en évidence la dynamique de l'expérience, de l'action et du savoir engagé pour toute activité humaine.

D'un point de vue méthodologique, il est très difficile de documenter les composantes du signe de l'ordre de la priméité qui constituent la structure d'attente (l'Engagement (E), l'Actualité potentielle (A), le Référentiel (S)). Sève (2000), Ria (2001), Leblanc (2001), Flavier (2001) ou Chaliès (2002) proposent, au cours de leurs travaux respectifs, de redéfinir opérationnellement la construction locale du signe hexadique et de limiter, pour partie ou complètement, la documentation des composantes de la structure d'attente (E-A-S) à leur réduction en (eR-aR-sR) par la focalisation du représentamen (R). Au sein de leurs modélisations respectives, ces auteurs présentent, en effet, une documentation des composantes de l'ordre de la priméité restreinte à l'engagement (E).

Nous avons documenté les composantes du signe hexadique en respectant l'ordre d'apparition des trois catégories d'expérience proposées par Peirce (1978). Dans notre modélisation du signe hexadique, nous avons documenté la structure d'attente (E-A-S) seulement au niveau de l'engagement (E), puis (eR-aR-sR) correspondant à la réduction de la structure d'attente (E-A-S) à partir de la focalisation du représentamen (R). Nous avons présenté l'Unité élémentaire (U) et en dernière composante l'interprétant (I). Cela s'est traduit par l'apparition des composantes du signe hexadique dans l'ordre suivant :

Pour la catégorie d'expérience relative à la priméité :

L'engagement (E) (ou le faisceau de préoccupations) est constitué des multiples préoccupations ouvertes depuis le début du cours d'expérience présent et des préoccupations ouvertes lors d'autres cours d'expérience passés.

Pour la catégorie d'expérience relative à la secondéité :

Le représentamen (R) focalisant la structure d'attente (E-A-S), correspond à l'élément de la situation qui fait signe pour l'acteur ; l'unité élémentaire (U) correspond à l'activité préreflexive ou expérience synthétique de l'acteur ; les préoccupations dans la situation (eR), actualisées par (R), correspondent aux préoccupations saillantes pour l'acteur en fonction de son engagement (E) dans la situation. Elles émergent selon les significations que l'acteur donne à la situation en même temps qu'elles sont focalisées par le représentamen (R). Elles traduisent l'idée de l'expérience de l'acteur relative à sa confrontation au monde, au

« choc de la réalité ». Dans l'exemple déjà développé, à partir du représentamen (R) *s'aperçoit qu'il pleut* et de l'unité élémentaire (U) *se dit qu'il devra annuler les tâches prévues en fin de journée*, nous pouvons documenter les autres composantes du signe hexadique. Les préoccupations dans la situation (eR) de l'acteur, actualisées par (R) (*s'aperçoit qu'il pleut*), correspondant aux préoccupations saillantes pour l'acteur en fonction de son engagement (E) dans la situation pourraient être : « *revoir son emploi du temps* », etc.

L'actualité potentielle dans la situation (aR) correspond aux attentes concrètes de l'acteur sur la base de son engagement dans la situation (eR). L'actualité potentielle dans la situation (aR) pourrait être : « *protéger les récoltes* ».

Le référentiel dans la situation (sR), issu de l'actualisation du référentiel (S) par le représentamen (R), correspond aux éléments de connaissances mobilisés par l'acteur en fonction de son engagement dans la situation (eR). Le référentiel dans la situation (sR) issu de l'actualisation du référentiel (S) par le représentamen (R) (la pluie), pourrait être : « *la pluie constitue un élément contraignant qui nécessite de revoir son emploi du temps* ».

Pour la catégorie d'expérience relative à la tiercéité :

L'interprétant (I) correspond à la validation, à l'invalidation et/ou à la construction de connaissances en cours. L'interprétant (I), correspondant à la validation, à l'invalidation et/ou à la construction de connaissances en cours. Dans l'exemple choisi, l'interprétant pourrait être : « *validation du type : il est difficile de prévoir la météo à cette période de l'année* ».

3.2. Le cours de vie

La description du cours de vie relatif à une pratique est, plus encore que celle du cours d'action, une « synthèse de l'hétérogène ». Elle relie à la fois des épisodes d'activité discontinus (pouvant être relativement éloignés dans le temps) relatifs à une pratique considérée, mais aussi des épisodes d'activités réflexives situées diverses portant sur les premiers. Cette notion engage une hypothèse supplémentaire concernant l'activité humaine, celle de la cohérence et de l'autonomie relative de l'ensemble des épisodes d'activité relatifs à la pratique, ceci malgré la discontinuité temporelle des tels épisodes²¹.

²¹ Ce qui revient à dire malgré leur entrecouplement par des épisodes d'activité relatifs à d'autres pratiques.

La construction du cours de vie est effectuée à partir de l'analyse locale du cours d'action. Elle permet de relier des périodes du cours d'action participant à la transformation de l'activité relative à un même intérêt pratique. Elle vise la reconstitution de l'histoire de moments d'activité pris en compte par l'acteur sous la forme d'une intrigue (Veyne, 1971).

Le cours de vie permet de découper dans le flux de l'activité des moments de relative stabilité d'une pratique et les événements marquant la transformation d'une pratique. Il permet d'identifier les transformations des préoccupations, du référentiel, des attentes, des émotions, interprétations et actions d'un acteur relatives à un même intérêt pratique sur des empan temporels conséquents. Parallèlement, cette construction permet le suivi des événements participant à ces transformations.

En synthèse, la construction du cours de vie permet : (a) d'identifier le flux global des préoccupations au cours du temps, ce qui peut être traduit sous la forme d'un ensemble d'intérêts pratiques poursuivis par l'acteur qui s'ouvrent, se déploient simultanément, se ferment, s'ouvrent à nouveau, se complexifient, se simplifient, (b) d'identifier des événements saillants et (c) de suivre les transformations de l'activité en classe au cours du temps.

Un cours de vie n'est pas attaché à une durée particulière. Il peut être documenté selon des empan temporels variables. Dans le cadre de cette étude il est parfois limité à quelques jours (Etude 1), il peut s'étendre sur plusieurs mois ou années (Etude 2 et 3). Ainsi des intérêts pratiques particuliers (adopter son vocabulaire aux élèves, contrôler le travail à la maison des élèves) ont été « pistés » pendant plusieurs mois afin de caractériser leur importance relative dans l'activité des professeurs stagiaires à l'échelle de l'année de formation.

4. Appréhender la construction de l'expérience professionnelle *via* une analyse de la dynamique de l'activité des professeurs stagiaires

A ce jour, la construction de l'expérience professionnelle a été appréhendée dans les études mobilisant le cadre théorique du cours d'action à partir de l'analyse de l'engendrement des couplages d'un acteur avec sa situation. Peu d'études ont tenté une analyse longitudinale sur des empan temporels discontinus (Haué, 2003 ; Vion, 1993). Appréhender la

construction de l'expérience professionnelle de notre point de vue nécessite d'analyser les liens d'engendrement entre les trois registres d'expérience – potentiel (priméité), actuel (secondéité) et virtuel (tiercéité) – mis en évidence par Peirce et repris par Theureau. L'objet théorique du cours de vie permet de réduire le flux global de l'expérience pour analyser l'histoire des couplages relatifs à un intérêt pratique pour l'acteur sur un empan temporel discontinu. Ainsi l'étude de l'expérience des professeurs stagiaires sur l'année de formation est réduite à l'analyse de l'histoire de l'activité relative à des intérêts pratiques particuliers en situation de classe (adapter son vocabulaire aux élèves, gérer le temps, mettre les élèves au travail).

4.1. Du potentiel à l'actuel

Le passage d'une expérience potentielle à une expérience actuelle consiste en l'actualisation de possible (Clot, 1999 ; Theureau, 1992). L'actualisation de possible s'opère sur un mode ouvert (les actions ne sont pas des automatismes intégraux ou des réflexes pré-câblés), et possède des propriétés telles que les possibles non actualisés continuent d'être actifs, en tant qu'ouverts et « empêchés ». Vygotski (1994) exprimait ceci en affirmant que « L'Homme est plein à chaque instant de possibilités non réalisées ». Le registre des possibles a une fonction de proscription, qui interdit certaines actions et laisse ouvert un ensemble d'autres, et non de prescription ou de commande d'une action qui ne serait qu'exécution ou réaction (Stewart et Varela, 1994). Ces possibles sont l'expression de l'activité passée de l'acteur. Ils sont délimités par une structure anticipatrice dynamique (E-A-S) qui définit la dynamique des ouverts (Salembier, Theureau, Zouinar et Vermersch, 2001). Un acteur n'est sensible à chaque instant qu'aux éléments pertinents du point de vue de son engagement dans la situation. Cet engagement découle d'une ou plusieurs de ses préoccupation(s) en cours (E) qui actualisent une ou plusieurs de ses attentes (A). Les éléments cognitifs appartenant à son expérience passée, son référentiel (S), permettent une interprétation de cet événement en lien avec ses préoccupations et ses attentes. Ils constituent la culture de l'acteur au temps t en fonction de son engagement. Cet engagement, ou structure anticipatrice (E-A-S), est fonction des expériences antérieures de l'acteur, qu'elle retient et met à disposition ici et maintenant et dont découle un sentiment de confort, familiarité, contrôle (ou son contraire). En ce sens, l'indétermination propre à l'instant considéré n'est pas totale mais fonction de cet engagement.

4.2. De l'actuel au virtuel

Le passage d'une expérience actuelle à une expérience virtuelle s'accompagne d'un processus de typicalisation (Rosch, 1999). Cette typicalisation consiste en une transformation située des éléments constitutifs de l'expérience, du registre virtuel de la règle ou de la loi (Theureau, 1992), jusqu'à ce que l'engagement ici et maintenant leur confère un statut de possibles ouverts et ainsi de suite. Le dépassement de l'écécité de l'activité est théoriquement rendu possible par les enchaînements successifs de ces registres du potentiel, de l'actuel et du virtuel, rendant compatibles les éléments de généralité et de singularité grâce à ce processus de typicalisation. Cependant l'actualisation diffère d'une mobilisation mécanique de types. Ces passages et changements de registres ont un caractère dynamique et interprétatif : la dépendance de l'action ici et maintenant à l'égard de ses expériences passées est compatible avec une compétence, exprimée à chaque instant par les acteurs, à créer et improviser.

En synthèse, appréhender l'expérience de cette façon permet d'analyser une activité à l'instant t , par exemple une interaction de conseil pédagogique entre un professeur stagiaire et son conseiller, et de pister les effets de cette interaction, son devenir, du point de vue de l'activité du formé. Du point de vue de notre cadre d'analyse, ceci revient à analyser : (a) si une interaction de formation est significative pour l'acteur (fait-elle l'objet d'une actualité ?), si oui, (b) quels éléments de typicalité sont construits, validés et invalidés par l'acteur à cet instant et (c) comment ces transformations formant un nouveau potentiel s'actualisent dans une nouvelle situation ou sont empêchées (restent des potentialités).

5. Cadre éthique

Cette sous-section présente le mode particulier de relation établie entre le chercheur et les participants. Le cadre théorique, méthodologique et éthique de cette recherche relève d'une conception où l'activité du chercheur est abordée de façon identique à l'activité sur laquelle porte sa recherche (Barbier et Durand, 2003).

Les options épistémologiques sur lesquelles cette recherche est basée sont indissociables des questions éthiques qu'elle soulève. Ces dernières concernent notre collaboration avec : (a) les professeurs stagiaires et leurs élèves, (b) les conseillers

pédagogiques et (c) les formateurs des départements de l'IUFM de Clermont Ferrand. Ces questions éthiques vives en Sciences de la Vie, Sciences Sociales, Psychologie, concernent également les disciplines plus jeunes telles les Sciences de l'Education.

Cette recherche pose la question d'une rupture de la confidentialité du travail enseignant, celle de l'observation des élèves et de la réalisation d'enregistrements vidéo en classe. Le réseau Open (Observatoire des pratiques enseignantes) relève cette difficulté d'entrer dans les classes pour y mener des investigations. De plus, cette recherche implique de considérer les enjeux de titularisation propres à l'année de formation étudiée relativement aux risques de stigmatisation positive ou négative des collaborateurs à cette recherche. La spécificité de cette recherche fait qu'un ensemble de conditions préalables doivent être posées.

Après une présentation de notre recherche aux formateurs des départements disciplinaires, un accord oral a été défini avec eux d'un compte rendu des pratiques effectives sans complaisance. Une présentation orale de nos données et résultats à l'ensemble des formateurs a été réalisée à chaque fin d'année de recueil. Les formateurs nous ont conviés à l'ensemble des réunions de départements susceptibles d'enrichir notre recherche. En ce qui concerne la collaboration avec les professeurs stagiaires et leurs élèves, un accord a été convenu en début d'année. La collaboration avec les conseillers pédagogiques a nécessité leur accord quant à notre présence et à la possibilité de réaliser des enregistrements. L'essentiel du travail a été par la suite d'entretenir ces collaborations par des contacts réguliers. Un intérêt particulier a été porté à une séparation entre les enjeux évaluatifs et les finalités d'intelligibilité de la recherche.

5.1. L'intégration aux départements de l'IUFM

Au sein des IUFM prévaut une organisation selon les degrés d'enseignement (premier et second degré). La formation relative au second degré est organisée selon divers départements disciplinaires (Histoire Géographie, Lettres, Mathématiques, EPS, etc.). Notre volonté a été de dépasser notre attachement disciplinaire afin d'aborder des questions propres à l'activité des professeurs stagiaires de plusieurs disciplines d'enseignement. Ce choix était sous-tendu par l'idée que la comparaison de l'activité des professeurs stagiaires de différentes disciplines pouvait préciser les éléments communs aux stagiaires et les éléments plus spécifiques à la discipline enseignée.

Notre rattachement à la discipline EPS a supposé l'établissement de collaborations avec les acteurs de la formation d'autres départements : responsables de départements, formateurs et conseillers pédagogiques en postes dans les établissements de l'Académie de Clermont Ferrand. Nous avons proposé à plusieurs spécialistes de la discipline de s'associer à notre recherche *via* le contrat de recherche ACI (EF 0029). Cette étude a ainsi été menée avec l'appui de spécialistes disciplinaires volontaires pour travailler sur l'analyse des données.

L'accès au département EPS a été facilité par notre propre parcours de formation. L'appartenance à une même discipline, les liens établis depuis plusieurs années ont facilité notre action de recherche et facilité les réflexions sur les dispositifs et interventions en formation. L'accès aux autres départements (Histoire Géographie et Mathématiques) a supposé de préciser par des présentations détaillées les objectifs de nos travaux.

Les principaux interlocuteurs ont été les responsables de département ainsi que les responsables des PLC2. Tous ont été attentifs aux avancées de notre recherche et à nos propositions. Ils ont joué un rôle essentiel dans notre prise de contact et intégration auprès des professeurs stagiaires et des autres formateurs du département. Les responsables de département nous ont également informés des emplois du temps des professeurs stagiaires et de la tenue de réunions de département susceptibles de nous intéresser. Cette recherche a été l'occasion de nombreuses discussions informelles suite à la présentation de rapports de recherche au département. A la suite de ce constat, nous avons réalisé des entretiens plus formalisés afin de garder une trace des discussions suscitées par notre recherche au sein des départements.

L'intégration à la rentrée universitaire 2005 au département EPS en tant qu'Attaché Temporaire à l'Enseignement et à la Recherche (ATER) nous a permis de constituer un groupe de réflexion sur la formation délivrée au sein du département, d'envisager des modifications dans le plan de formation et de proposer des interventions directement issues de nos travaux de recherche. Ceci a également amené une nouvelle question, celle du double statut de chercheur et d'évaluateur auprès des professeurs stagiaires. Dans ces circonstances nous avons fait le choix de ne pas engager de projet de recherche avec les professeurs stagiaires envers lesquels nous avons un statut d'évaluateur (direction de Mémoire Professionnel ou présidence de jury lors de la titularisation).

5.2. L'intégration dans les établissements scolaires du Puy de Dôme

Les responsables des établissements scolaires ont accueilli favorablement notre recherche suite à une présentation de notre part et à la précision des questions relatives notamment au droit à l'image. L'établissement de relations de travail pour mener cette recherche a supposé l'inscription dans l'environnement des acteurs. Les premiers contacts ont consisté à répondre aux interrogations des enseignants, à légitimer notre présence et l'objet de la recherche (« Comment est-il possible qu'un étudiant non spécialiste de la discipline vienne observer un professeur stagiaire en Histoire Géographie ? »), à faire face aux salves de quelques professeurs critiques relativement aux recherches sur l'éducation (« Vous faites de la recherches à l'IUFM, mais sur quoi ? »). Nous avons progressivement découvert une communauté, ses lieux de rencontre (cabinet d'Histoire Géographie, salle des professeurs), sa culture et ses habitudes de travail.

5.3. La contractualisation de la collaboration avec les professeurs stagiaires

Les conditions de la collaboration entre participants et chercheur ont été précisées dès le départ de la recherche. La demande initiale de participation à la recherche a été formulée sous forme d'un appel au volontariat en direction des professeurs stagiaires de l'IUFM de Clermont Ferrand. Cette demande a été effectuée en tout début d'année sous la forme d'une présentation de la recherche. Les professeurs stagiaires intéressés ont été regroupés afin que le chercheur puisse répondre à leurs interrogations. Un contrat verbal régissait les modalités de leur engagement et celles de leur collaboration. Ce contrat, présenté lors de la rencontre organisée entre le chercheur et les participants au début de la recherche, cadrait les aspects essentiels des relations entre chercheur et stagiaires. Ont été énoncées les règles de : (a) demande d'autorisation écrite relatives au droit à l'image, (b) garantie de confidentialité préservant l'anonymat et l'intimité des personnes, (c) possibilité d'anonymat des comptes-rendus (notamment en raison de l'usage fréquent de la vidéo), (d) exploitation des résultats avec l'aval des acteurs exclusivement à des fins de recherche et d'intervention en formation et de (e) dissociation des enjeux de la recherche et de la titularisation. Sur la base

de ce contrat nous avons pris par la suite contact avec les conseillers pédagogiques, tuteurs, élèves et chefs d'établissement concernés par les professeurs stagiaires volontaires pour cette étude.

Le contrat établissait en outre deux principes majeurs. Le premier était celui d'une coopération, le chercheur ne se plaçait pas en position de surplomb mais en position de compréhension de l'activité des professeurs stagiaires. Le second principe établissait la possibilité des professeurs stagiaires de rompre à tout moment leur engagement. L'inscription de cette thèse dans le cadre d'un contrat du Ministère de la Recherche et des Nouvelles Technologies (ACI) a été de notre point de vue un élément facilitant le déroulement de la recherche. Elle a été un gage de sérieux pour les différentes personnes concernées par l'étude et a suscité à la fois un vif intérêt et de fortes attentes autour de la recherche.

5.4. Conditions d'observation et restitution des recueils

Les professeurs stagiaires accueillent ponctuellement des personnes extérieures dans leurs classes. Parmi eux nous pouvons citer les conseillers pédagogiques, les formateurs, l'inspecteur pour la titularisation des agrégés, ou encore par exemple des élèves du premier degré présents sur une journée pour prendre un premier contact avec leur futur collègue. En raison de ces sollicitations nous avons été attentifs à ne pas surcharger les professeurs stagiaires et à convenir avec eux des conditions d'observation et d'enregistrement. Le professeur stagiaire a été, en dernier ressort, celui qui a décidé de l'opportunité ou non de notre présence en fonction des circonstances.

Les matériaux recueillis ont été restitués aux professeurs stagiaires pour faire l'objet d'une validation de leur part et être considérés comme exploitables. Dans la plupart des cas leurs interventions ont consisté en des compléments d'informations.

Les conditions matérielles de recueil des discours en autoconfrontation participent au contrat entre chercheur et acteurs. Elles ont également été préalablement précisées : la nécessité d'une salle calme pour l'entretien d'autoconfrontation, si possible sur le lieu de travail et d'un moment de disponibilité suffisamment long – de une à deux heures – si possible immédiatement après l'enregistrement. Ces entretiens, filmés, se sont déroulés pendant le temps libre des stagiaires volontaires.

Chapitre 3

Démarche et Méthode

Ce chapitre présente les principes méthodologiques de cette recherche. Il est composé de trois sections.

La Section 1 détaille la démarche de recherche. Elle présente son architecture à partir de trois études successives et la logique itérative qui lui est associée.

La Section 2 détaille la procédure générale de recueil des données commune aux trois études constituant cette recherche. Elle présente les dispositifs d'observation, d'enregistrement et d'entretien d'autoconfrontation mis en œuvre.

La Section 3 détaille les principes de traitement des données pour l'analyse locale du cours de vie des professeurs stagiaires.

1. Une démarche de recherche itérative

Nous présentons dans cette section la démarche propre à cette recherche, ses caractéristiques et précisons la façon dont elle concourt à la compréhension de la construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires en formation.

Cette recherche s'appuie sur trois études successives. Chacune de ces études s'attache à la construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires à partir de l'objet théorique du cours de vie (Theureau, 2006). Chaque étude conduit : (a) à la production de résultats (publiés ou exposés lors de colloques), (b) à une modélisation de l'activité des formés et (c) à la définition d'un nouvel observatoire, précisant de nouvelles questions de recherche selon les limites de l'étude antérieure. Ainsi la démarche de cette recherche se distingue par sa complexification et son itération.

Premièrement, cette démarche de recherche se caractérise par sa complexification dans le sens où elle concerne un nombre de plus en plus important de contextes de formation [de 3 contextes de formation pour l'Etude 1... à 8 contextes pour l'Etude 3] et dans la mesure où l'empan temporel considéré pour le recueil de données est de plus en plus conséquent [de 10 jours pour l'Etude 1 à une année de formation pour l'Etude 3]. A ce titre, elle peut être perçue *a posteriori* comme un « tâtonnement maladroit » (Geertz, 2003) visant dans un premier temps une compréhension élémentaire de l'expérience des formés, limitée aux transformations observables à l'échelle de quelques jours de formation, pour progressivement se rapprocher de l'étude de l'expérience des formés à l'échelle de l'année de formation.

Deuxièmement, cette démarche de recherche se caractérise également par une montée en généralité selon une succession de dépassements visant à asseoir progressivement des résultats de plus en plus avérés (Geertz, 2003). Selon un processus itératif, les résultats et modélisations produits lors de l'Etude 1 sont réinterrogés à l'aune des résultats des études postérieures. Ainsi, les connaissances produites au cours de cette recherche suivent une dynamique de proche en proche et la succession des études rend possible la précision et/ou réfutation des résultats et des modélisations. Ces dernières ont été effectuées avec plus ou moins de discernement et de prudence selon qu'elles s'appuyaient sur un cas singulier ou sur un ensemble de cas estimés typiques.

Au final, cette démarche de recherche se démarque par un contact avec le terrain tout au long de ce travail de thèse de façon à confronter les connaissances produites à l'empirie à

partir d'approximations successives. Trois études successives forment le corpus de cette recherche.

- L'Etude 1 a pris en compte deux contextes de formation sur une période de 10 jours. Elle décrit de quelle façon les professeurs stagiaires en EPS se forment au gré de situations d'enseignement en classe et d'entretien de conseil pédagogique (échelle : 10 jours).

- L'Etude 2, menée sur 3 mois, a concerné un plus grand nombre de contextes de formation et a visé la documentation de moments d'activité antérieurs à la recherche et par conséquent non observés. Elle décrit de quelle façon les professeurs stagiaires en EPS se forment entre situations d'enseignement en classe et diverses situations de formation en centre (échelle : 3 mois).

- L'Etude 3 a consisté en un suivi régulier de l'activité des formés dans la *quasi* totalité des contextes de formation sur une année complète de formation (8 mois). Elle décrit de quelle façon les professeurs stagiaires en Histoire Géographie et Mathématiques se forment entre situations d'enseignement en classe et diverses situations de formation en centre (échelle : une année de formation).

Les questions de recherche ont ainsi été spécifiées d'une recherche à l'autre en fonction des résultats obtenus et de leurs limites pour l'interprétation et la modélisation de l'activité des formés. Selon cette démarche itérative, les objets d'analyse et leur observatoire ont été précisés de façon à dépasser les limites des résultats obtenus. Ainsi, pour chacune des trois études constitutives de cette thèse ont été présentés : les questions de recherches spécifiques à l'étude, les précisions relatives à la méthode d'analyse, les analyses les plus détaillées et représentatives de nos résultats, une discussion, une synthèse et une modélisation de l'expérience des formés pour finir par les apports et limites de l'étude et la nécessité d'un nouvel observatoire.

2. Procédure

2.1. Dispositif de recueil de données

Cette sous-section détaille les dispositions méthodologiques prises pour recueillir les matériaux empiriques exploités ensuite pour l'analyse de l'activité des professeurs stagiaires. Ces dernières sont communes aux trois études. Deux types de données ont été recueillis : (a) des données d'observation et d'enregistrement audio-vidéo des situations de formation et (b) des données d'autoconfrontation.

2.1.1. Données d'enregistrement et d'observation

Les enregistrements ont été réalisés à l'aide d'une caméra numérique sur pied et d'un micro sans fil (HF). Ils ont été effectués de façon continue et selon des plans larges permettant une vue simultanée des acteurs. Le chercheur s'est attaché à limiter les effets de sa présence. Lors de l'enregistrement des leçons, il s'est assuré de l'accord des élèves en leur expliquant le but de son travail et sa façon de filmer respectant l'anonymat. Le matériel, minimaliste, a été positionné à un endroit non utilisé et en retrait. La même procédure a été suivie pour les enregistrements relatifs aux autres contextes de formation.

Au cours des enregistrements, le chercheur s'est donné pour tâche d'observer et de noter les informations susceptibles de compléter les données d'enregistrement vidéo. Par exemple lors des enregistrements en classe, nous avons noté la position de la leçon par rapport au cycle, l'effectif de la classe. Plus généralement nous avons relevé toutes les informations susceptibles de contextualiser ces données vidéos.

2.1.2. Données d'autoconfrontation

Des entretiens d'autoconfrontation ou plus largement de remise en situation ont été réalisés quelques heures après les enregistrements ou le lendemain suivant les préférences des professeurs stagiaires. Ces entretiens ont repris la chronologie des situations considérées en s'appuyant sur les enregistrements vidéo mais aussi sur les traces écrites produites par les professeurs stagiaires lors de leurs préparations de leçon (Etude 1), lors des ateliers d'analyse

de pratiques (Etude 2), à l'occasion des entretiens de conseil pédagogique, des temps de formation en centre ou encore en s'appuyant sur les traces écrites figurant sur leurs agendas (Etude 3).

Le chercheur invitait les professeurs stagiaires à décrire et à commenter leur activité en les confrontant aux traces de leur activité de façon chronologique. Par exemple, pour l'Etude 1 les professeurs stagiaires ont commenté leur activité lors de la Leçon 1, lors de l'Entretien de formation, lors de la Préparation de la Leçon 2 (*via* les inscriptions reportées sur leurs feuilles de Préparation de la Leçon 2) et lors de la Leçon 2. Chacun d'eux pouvait arrêter la bande vidéo et revenir en arrière. Les relances du chercheur visaient à aider les professeurs stagiaires à décrire leur activité et à s'assurer d'une compréhension mutuelle de cette dernière par une demande de précisions.

Les questions du chercheur portaient sur la description des actions et des événements de façon à resituer les professeurs stagiaires dans les situations étudiées. Elles avaient pour fonction :

(a) de remettre l'acteur dans la situation commentée

Par exemple : « *Et là, tu demandes aux élèves de venir vers toi ?...* » ; « *Là, quand ton conseiller pédagogique te demande pourquoi tu ne restes pas à côté de cette élève, qu'elle est ta réaction ?* » ; « *Au moment où tu marques sur ta fiche de préparation de leçon « Sandra et Gino ; Aïla et Géraldine ; Pauline et Richard » qu'est-ce que tu cherches à faire ?* »,

(b) d'inciter les professeurs stagiaires à préciser leurs commentaires

Par exemple : « *Tu me dis que ce moment là est crucial, tu peux m'en dire plus ?* » ; « *Tu es surpris par cette remarque de ton conseiller ?* »,

(c) d'obtenir des informations supplémentaires sur d'autres situations observées

Par exemple : « *Ce que tu fais là, c'est ce que tu avais prévu de faire au moment de préparer ta leçon ?* »,

(d) de s'assurer d'une description centrée sur l'activité étudiée

Par exemple : « *Ce que tu me décris là, c'est ce que tu te dis en classe ou c'est ce que tu te dis là en visionnant cet extrait après-coup ?* »²².

²² Ce questionnement vise à distinguer les moments où les professeurs stagiaires décrivent au chercheur l'activité visionnée ou font part de leurs réflexions au moment même de l'entretien d'autoconfrontation. Ce questionnement permet au chercheur de distinguer les descriptions de l'activité préreflexive (celle que l'on recherche à documenter) de l'activité réflexive située se surajoutant à la première et induite par le dispositif de recueil de données.

Ces entretiens d'autoconfrontation ont été filmés de façon à obtenir les commentaires des professeurs stagiaires simultanément au visionnement de leurs actions. Ils ont duré en moyenne 140 minutes.

3. Traitement des données

Le traitement des données a été réalisé selon trois étapes successives.

3.1. Repérage des épisodes d'activité relatifs à un même « intérêt pratique »

La première étape a consisté à un repérage des données relatives à un même intérêt pratique à partir des données d'autoconfrontation. A titre d'exemple, nous pouvons citer pour l'Etude 1 les intérêts pratiques suivants : installer le matériel pédagogique, gérer la répartition des élèves dans l'espace, aider individuellement les élèves dans la réalisation des exercices. Ceci a été réalisé pour chaque professeur stagiaire dans l'ensemble des situations de formation investiguées.

3.2. Mise en correspondance des données

Suite au repérage précédent, la seconde étape a reposé sur la mise en correspondance des données d'enregistrement et d'autoconfrontation relatives à un même intérêt pratique. Elles ont été présentées de façon synthétique et exploitable pour la suite du traitement. Les enregistrements ont été visionnés et auditionnés. Les principales actions ont été décrites et les communications transcrites sous la forme de *verbatim*. Parallèlement, les autoconfrontations ont été transcrites sous la forme de *verbatim* et mises en correspondance avec les actions précédemment renseignées. Les signes de ponctuation suivants ont été utilisés pour rendre compte de la dynamique des communications entre les différents acteurs. Trois points de suspension « ... » marquent les silences et les hésitations tandis que les crochets « [...] » ont été employés pour insérer des indications complémentaires et rendre plus explicites les interactions.

3.3. Identification des composantes du signe hexadique

Suite à la mise en correspondance des données, la troisième étape a consisté à identifier pour chaque unité significative les composantes des signes hexadiques. Ceci a permis de caractériser le couplage à l'instant t d'un acteur à sa situation de formation. A partir de l'ensemble des signes hexadiques a été reconstituée la dynamique de l'activité de façon à caractériser l'histoire des couplages relatifs à une même pratique au gré des situations de formation.

3.3.1. Construction des signes hexadiques

Le signe hexadique est constitué de six composantes se référant aux trois catégories de l'expérience humaine proposées par Peirce (1978) de l'ordre de la priméité : l'engagement (E), l'actualité potentielle (A) et le référentiel (S), de la secondéité : le représentamen (R) et l'unité élémentaire (U) et de la tiercéité : l'interprétant (I).

A partir des options théoriques développées dans le Chapitre 2, nous avons procédé à la documentation des différentes catégories d'expérience en respectant l'ordre de construction des signes. Cet ordre de construction conserve l'ordre d'apparition des trois catégories de l'expérience humaine proposées par Peirce. Cela s'est traduit par l'apparition des composantes du signe hexadique dans l'ordre suivant : l'engagement (E), le représentamen (R), les préoccupations dans la situation (eR), l'actualité potentielle (aR), le référentiel (sR), l'unité élémentaire (U) et l'interprétant (I).

3.3.2. L'identification et la nomination des composantes des signes hexadiques

L'identification et la nomination des composantes des signes hexadiques ont été réalisées, selon un questionnaire spécifique, à partir d'une analyse simultanée des données mises en correspondance. Nous présentons ici ce questionnaire et les conventions de nomination pour chacune des composantes du signe hexadique :

Pour l'engagement (E) :

Quelles sont les préoccupations du professeur stagiaire relatives à ses actions passées lors du cours d'expérience présent ou du cours d'expérience passé ?

Les préoccupations ont été caractérisées par un verbe d'action à l'infinitif. Par exemple : « Déléguer l'installation du matériel aux élèves ».

Pour le représentamen (R) :

Quel(s) élément(s) rappelé(s), perçu(s) de la situation fait (font) signe(s) pour l'enseignant à l'instant étudié ?

Le représentamen (R) est caractérisé par un groupe nominal pouvant être suivi d'adjectif(s) qualificatif(s). Lorsque les professeurs stagiaires exprimaient, lors de l'autoconfrontation, différents éléments faisant signe pour eux dans la situation, nous les avons présentés sous forme de liste. Par exemple : « Les notes inscrites sur sa feuille de préparation de leçon ».

Pour les préoccupations dans la situation (eR) :

Quelles est (sont) la (les) préoccupation(s) saillante(s) dans la situation chez l'enseignant en fonction de ce qui fait signe pour lui à l'instant étudié ?

Les préoccupations dans la situation (eR) sont exprimées au travers d'un verbe d'action à l'infinitif suivi d'un complément d'objet direct et/ou indirect. Lorsque les professeurs stagiaires exprimaient, lors de l'entretien en autoconfrontation, plusieurs préoccupations saillantes simultanément, nous les avons présentées sous forme de liste. Par exemple : « Donner aux élèves ses consignes sur l'installation du matériel ».

Pour l'actualité potentielle (aR) :

Quelles sont les attentes concrètes du professeur stagiaire dans la situation à l'instant étudié compte tenu de ses préoccupations dans la situation (eR) ? Quel résultat attend-il de son action ?

L'actualité potentielle (aR) a été nommée sous la forme d'une proposition débutant par « attentes liées à ... » suivie des éléments spécifiant ces attentes. Lorsque les professeurs stagiaires exprimaient plusieurs attentes lors de l'entretien en autoconfrontation, nous les avons présentées sous forme de liste. Par exemple : « Attentes liées à la mise en place rapide du matériel par les élèves ».

Pour le référentiel dans la situation (sR) :

Quels sont les éléments de connaissances mobilisés dans la situation par le professeur stagiaire pour agir à l'instant étudié ?

Les éléments de connaissances ont été nommés à l'aide de propositions comprenant un sujet, un verbe et des arguments complétant le verbe. Lorsque les professeurs stagiaires exprimaient, lors de l'entretien en autoconfrontation, différents éléments de connaissances mobilisés dans la situation, nous les avons présentés sous forme de liste.

Pour l'unité élémentaire (U) :

Que fait le professeur stagiaire ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ?

L'unité élémentaire a été nommée au travers d'un verbe d'action suivi d'un complément d'objet direct et/ou indirect. Un second verbe d'action au participe présent a été utilisé dans le cas d'un engagement pluriel du professeur stagiaire. Par exemple : « Mal à l'aise, Caroline réfléchit à une façon de déléguer l'installation du matériel aux élèves », « Accepte la remarque du formateur en estimant ne pas avoir suffisamment préparé la programmation des exercices de l'échauffement ».

Pour l'interprétant (I) :

Quelles sont les connaissances ou types en cours de construction selon un processus de confirmation ou d'infirmité par le professeur stagiaire à l'instant étudié ? Ce processus s'exprime sous la forme d'une construction de type ou sous la forme d'une augmentation ou d'une diminution de la validité d'un type antérieurement construit par le professeur stagiaire.

Quels sont les types construits par le professeur stagiaire à l'instant t ? Par exemple : « Construction du type : L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en faisant mettre en place aux élèves une partie du matériel ».

Quels sont les types validés par l'acteur ? Par exemple : « Augmentation de la validité du type : La constitution de couples d'élèves complémentaires permet une installation du matériel rapide et sans chahut lors de la leçon ». Dans ce cas l'interprétant (I) consiste en l'augmentation de la validité d'un type construit lors du cours d'action présent ou lors d'un cours d'action antérieur.

Quels sont les types invalidés par l'acteur ? Par exemple : « Diminution de la validité du type : Les élèves profitent des temps de manipulation du matériel pour chahuter ». Dans ce

cas l'interprétant (I) consiste en la diminution de la validité d'un type construit lors du cours d'action présent ou lors d'un cours d'action antérieur.

3.4. Description de la dynamique de l'activité

Suite à l'identification et à la nomination des composantes des signes hexadiques pour chacune des situations étudiées, il s'agit de réaliser une description compréhensive permettant de restituer la dynamique temporelle de l'activité. Cette étape consiste à préciser les relations de cohérence et d'engendrement des signes documentés. Conduite de façon chronologique, elle permet de décrire plus en profondeur les transformations propres à l'intérêt pratique considéré au gré des situations de formation. Sont indexés au sein de ces descriptions les composantes du signe hexadique identifiées et nommées préalablement.

3.5. Structuration du corpus pour l'analyse

L'analyse est conduite à partir de données hétérogènes. Cette spécificité nécessite de distinguer la fonction de ces données. Haué (2003) distingue les « données noyau » pour l'analyse intensive des « données complémentaires » pour la généralisation. Nous reprenons cette distinction pour notre recherche.

Les « données noyau » sont suffisamment riches pour donner lieu à une analyse qualitative fine. Concrètement elles permettent une description de l'expérience des professeurs stagiaires dans de multiples situations de formation et sont suffisamment complètes pour que chacune des situations fasse l'objet d'une analyse des composantes de l'expérience. Ces données sont présentées dans leur exhaustivité dans les chapitres suivants. Les données pour l'analyse intensive rassemblent trois cours de vie pour l'Etude 1, trois cours de vie pour l'Etude 2, quatre études globales de trajectoires de formation et trois études locales consacrées à l'étude de la construction de l'expérience professionnelle lors des premières semaines de stage pour l'Etude 3.

Les données pour la généralisation permettent de dégager des tendances sur le caractère plus ou moins typique d'un processus, par comparaison avec les « données noyau ». Ces données servent à estimer la portée des analyses qualitatives sans pouvoir donner lieu à une analyse intensive. Elles sont reportées en annexes (Cf. annexes 2, 3 et 4). Elles

rassemblent des analyses ponctuelles (Etude 1, 2 et 3) et des entretiens visant une estimation du caractère formateur des diverses situations de formation (Etude 3).

Le principe retenu pour l'analyse est de privilégier les « données noyau » et de privilégier l'étude de la singularité de l'expérience. La généralisation à partir d'une population statistiquement représentative n'est pas recherchée.

3.6. Procédure de modélisation de l'activité des professeurs stagiaires à partir d'analyses singulières

Le cadre d'analyse du cours d'action permet une description détaillée de périodes d'activité singulières et plus particulièrement une description de la dynamique des couplages acteur-situation. En dépit de son caractère ouvert et indéterminé, cette dynamique présente des formes reconnaissables.

L'identification de ces régularités a été effectuée par un processus itératif de cumulation et de comparaison des résultats dans un premier temps pour chacune des études (Cf. Synthèses et modélisations relatives aux Etudes 1, 2 et 3) puis, dans un second temps en reprenant l'ensemble des modélisations intermédiaires afin de réaliser une modélisation d'ensemble de l'expérience sur l'année de formation (Cf. Section 1, Partie 3). Le repérage de régularités a été réalisé à l'aide de différentes procédures :

- Identification du caractère typique de l'expérience d'un acteur sur la base du contenu de ses verbalisations. Soit le professeur stagiaire énonçait lui-même le caractère typique de son expérience (par exemple : « *Chaque fois que je les envoie chercher le matériel ils se dispersent dans le gymnase* » ; « *A chaque fois que je donne mes consignes au présent les élèves n'attendent pas la fin de mes explications* ») ; soit le chercheur identifiait le caractère typique de son expérience par la mise en évidence d'engagements-types, préoccupations-types, événements-types, émotions-types ou situations-types (toujours en partant du contenu des verbalisations de l'acteur).
- Identification de similitudes au niveau des composantes des signes entre des analyses provenant de différents acteurs. Par exemple, les situations de

transition entre deux exercices sont vécues par les professeurs stagiaires en EPS selon des préoccupations, des émotions similaires (liées notamment à la sécurité des élèves, à la délivrance de consignes claires et concises) qui témoignent du caractère typique de leurs expériences.

- Identification de similitudes entre les acteurs au niveau des composantes des signes sur l'année de formation où relativement à des périodes particulières de l'année de formation. Par exemple, les premières semaines de formation sont vécues par les professeurs stagiaires selon des préoccupations typiques.

Pour l'Étude 1, la comparaison de huit cours de vie sur dix jours de formation a conduit au repérage de trois modalités de transformation de l'activité des professeurs stagiaires entre situations d'entretien de formation et situations d'enseignement en classe. Ces trois modalités ont été constituées en référence aux effets typiques des situations d'entretiens de conseil pédagogique sur l'activité des professeurs stagiaires en situation de classe.

Pour l'Étude 2, la comparaison de trois cours de vie sur trois mois de formation a conduit à la modélisation de deux modalités (rétrospective et prospective) de transformation de l'activité des professeurs stagiaires. Parmi ces analyses certaines reposent sur la comparaison d'analyses singulières. Cependant, dans la mesure où elles ont été repérées et décrites, elles participent à un début de modélisation dont la typicalité reste à confirmer par des analyses ultérieures.

Pour l'Étude 3, la comparaison de quatre cours de vie sur l'année de formation a conduit à la modélisation des préoccupations typiques des professeurs stagiaires à des périodes particulières de l'année de formation (les premières semaines de formation) et plus largement à la modélisation de leur expérience sous la forme de parcours sur l'année de formation (grâce à l'identification de transformations de l'expérience plus ou moins communes à l'ensemble ou à une partie des professeurs stagiaires). Cette étude a également proposé une comparaison des préoccupations d'un professeur stagiaire à celles de son conseiller pédagogique sur l'année de formation.

L'ambition de ces modélisations est de décrire à la fois des processus singuliers et des processus typiques. En effet, il semble tout aussi important de mettre en évidence les éléments de généralité de notre corpus sans pour autant négliger l'intérêt de décrire la

singularité des parcours de formation. Cette recherche est à considérer comme une première étape dans un processus plus large de description de l'activité des professeurs stagiaires en formation. En conclusion de cette première partie, les objectifs principaux poursuivis par cette recherche sont de décrire, analyser et modéliser l'activité des professeurs stagiaires sur l'année de formation et de proposer une aide aux acteurs et concepteurs de formation.

PARTIE 2

RESULTATS

Cette partie est constituée de trois chapitres. Chacun de ces chapitres est consacré à la présentation d'une étude.

Le chapitre 4 décrit et analyse de quelle façon les professeurs stagiaires en EPS se forment au gré de situations d'enseignement en classe et d'entretien de conseil pédagogique (échelle : 10 jours).

Le chapitre 5 décrit et analyse de quelle façon les professeurs stagiaires en EPS se forment entre situations d'enseignement en classe et diverses situations de formation en centre (échelle : 3 mois).

Le chapitre 6 décrit et analyse de quelle façon les professeurs stagiaires en Histoire Géographie et Mathématiques se forment entre situations d'enseignement en classe et diverses situations de formation en centre (échelle : une année de formation).

Chapitre 4

Etude 1 : Le cours de vie de professeurs stagiaires en classe et lors d'entretiens de conseil pédagogique à l'échelle de quelques jours de formation

1. Questions de recherche spécifiques à l'Etude 1

Cette première étude a pris en compte deux contextes de formation sur une période de 10 jours. Elle décrit de quelle façon les professeurs stagiaires en EPS se forment au gré de situations d'enseignement en classe et d'entretien de conseil pédagogique. Deux questions de recherche structurent plus précisément cette Etude 1 :

- Comment les transformations de l'expérience en situation d'entretien de conseil pédagogique participent-elles à la transformation de l'expérience en situation d'enseignement en classe ?
- Dans quelle mesure les conseils prodigués par le conseiller pédagogique ont-ils une influence sur l'activité des professeurs stagiaires en situation de classe ?

2. Observatoire pour l'Etude 1

Un formateur et trois professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive (EPS) ont été volontaires pour collaborer à cette étude. Caroline, Julie et Guillaume, âgés de 23 à 25 ans au moment de l'étude, étaient tous les trois professeurs stagiaires en deuxième année d'IUFM. Caroline et Julie avaient réussi le CAPEPS, Guillaume l'Agrégation.

Pour chaque professeur stagiaire, deux leçons distantes d'une semaine et un entretien de conseil pédagogique réalisé quelques heures après la première leçon ont été enregistrés (Cf. Figure 1).

Les deux leçons ont été effectuées avec une même classe et à partir d'une même activité sportive. L'entretien de conseil pédagogique a été conduit par le formateur à partir de l'enregistrement vidéo de la première leçon²³. Ce dernier incitait les professeurs stagiaires à décrire leur action en classe, à réfléchir aux difficultés rencontrées et à envisager des évolutions afin de les dépasser.

²³ L'entretien de conseil pédagogique est traditionnellement mené à partir d'observations et de notes prises par le conseiller pédagogique. Nous avons observé des entretiens de conseil pédagogique à partir d'enregistrements vidéo. Ces derniers, bien qu'ils restent rares, sont de plus en plus utilisés sur le terrain.



Figure 1 : Enregistrements réalisés pour l'Etude 1

Pour L'Etude 1, huit cours de vie ont été analysés selon les principes de traitement précisés dans le Chapitre 3. Ils ont donné lieu au repérage de trois modalités de construction de l'expérience professionnelle. Nous avons volontairement choisi de limiter la présentation des résultats aux trois analyses ayant donné lieu à une analyse intensive (données noyau) tout en reportant les éléments de typicalité repérables pour ces huit analyses.

3. Analyse du cours de vie n°1 [CV1-Etude1]

Ce premier cours de vie concerne Caroline, professeur stagiaire de 25 ans. Il porte sur quatre situations successives ayant chacune trait à la gestion du matériel. La première est issue de la Leçon 1, il s'agit d'une situation d'enseignement [S1] lors de son Stage en Responsabilité. La seconde est issue de l'entretien de conseil pédagogique post-leçon, il s'agit d'une situation d'interaction avec le formateur [S2]. La troisième est une situation de préparation de leçon [S3]. La quatrième est issue de la Leçon 2, il s'agit d'une situation d'enseignement [S4] lors de son Stage en Responsabilité. Les Leçons 1 et 2 sont les quatrième et cinquième d'un cycle de Gymnastique de sept leçons avec une classe de 5^{ème}.

Des moments de réflexion et d'écriture postérieurs à l'entretien de conseil pédagogique et dédiés à la Leçon 2 ont été analysés à partir des fiches de préparation de leçon. Nous les considérons comme des situations de formation pouvant participer à la construction de l'expérience professionnelle à part entière. Ces situations, non enregistrées, ont été documentées au cours de l'entretien d'autoconfrontation à partir des notes écrites des professeurs stagiaires relatives à la préparation de leçon (Cf. Figure 2).

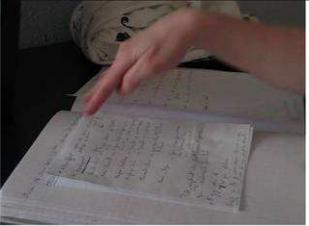
			
Leçon 1 [S1]	Conseil Pédagogique [S2]	Préparation Leçon 2 [S3]	Leçon 2 [S4]
<i>Echelle : 10 jours</i>			

Figure 2 : Situations considérées pour l'analyse du cours de vie

Description 1 de l'activité lors de la Leçon 1 [S1]

Avant le début de sa leçon [S1], alors que nous préparions notre matériel d'enregistrement, Caroline installait différents ateliers de Gymnastique : tremplins, trampoline, cheval, caisses en bois (appelées « plints »), tapis légers et autres tapis épais de réception. Une trentaine de minutes lui ont été nécessaires pour réaliser cette tâche. De taille modeste, elle réussissait difficilement à ouvrir seule certains tapis épais de réception. De la même manière, la fin de leçon a donné lieu à une désinstallation du matériel.

Extrait 1 de l'entretien d'autoconfrontation à partir du visionnement de la Leçon 1

Caroline : Là, il est moins vingt [13h40], j'installe le matériel avant que les élèves arrivent, c'est long, ça ne me fait pas plaisir mais je trouve que c'est dangereux avec cette classe. Je sais qu'ils sont capables de tout, ils en profitent pour faire n'importe quoi dès qu'on leur demande de gérer le matériel (Signe 1).

Chercheur : Tu fonctionnes de cette façon régulièrement ?

Caroline : Oui depuis le début de mon année, avec cette classe, dès qu'il y a du matériel un peu lourd, je préfère l'installer moi-même.

Construction locale – Leçon 1 – Signe 1
Engagement (E) - Installer le matériel nécessaire à la leçon avant l'arrivée des élèves
Représentamen (R) - Le temps disponible avant l'arrivée des élèves
Engagement (eR) - Terminer l'installation du matériel
Actualité Potentielle (aR) - Attentes liées au contournement du danger lié à l'installation du matériel par les élèves - Attentes liées au déroulement de la leçon sans heurts
Référentiel (sR) - La délégation de l'installation du matériel aux élèves représente un danger - Les élèves de cette classe sont indisciplinés et imprévisibles
Unité Élémentaire (U) - Insatisfaite, termine l'installation du matériel tout en regardant vers l'horloge murale du gymnase
Interprétant (I) - Validation du type : « L'installation du matériel est longue et pénible »

L'installation du matériel avant l'arrivée des élèves (eR) est relative à ses attentes de contournement du danger que représente l'installation du matériel par les élèves (aR). Ainsi elle évite un moment estimé potentiellement dangereux (sR) et générateur de comportements déviants (sR). Dans cette situation [S1], son sentiment est celui d'une insatisfaction liée à la faisabilité et à la durée de cette tâche solitaire (U) (Signe 1). De plus, elle précise lors de l'autoconfrontation que cette installation du matériel est systématique depuis le début de son année de Stage en Responsabilité.

Description 2 de l'activité lors de l'entretien de conseil pédagogique [S2]

Lors de la situation d'entretien post-leçon [S2], le formateur repère que Caroline installe seule le matériel : « Donc tu installes tout le matériel avant la leçon, avant l'arrivée des élèves ? »²⁴. Le professeur stagiaire répond : « Mmm... Oui, je n'ai pas réussi à leur apprendre à installer seuls le matériel, c'est quelque chose que j'appréhende, les élèves sont dissipés et le matériel lourd peut être dangereux... ». Le formateur lui fait une proposition : « Tu pourrais, sans tout leur faire installer, leur déléguer l'installation d'une partie du matériel... ». Caroline réplique après un temps de silence : « C'est vrai que je peux commencer par leur donner les tapis légers à installer, je peux essayer... ».

Extrait 2 de l'entretien d'autoconfrontation à partir du visionnement de l'entretien de conseil pédagogique

Caroline : Je suis mal à l'aise parce que je sens bien qu'il me dit : « C'est pas normal [de procéder de la sorte]... ». En plus au fond de moi je sais que c'est pas comme ça que je vais leur apprendre à être autonomes (Signe 2). Et là, le formateur me fait réfléchir sur le fait qu'il faut que je leur fasse travailler ça de toute façon. Il me dit que je peux commencer par leur faire installer seulement une partie du matériel. Je me dis que c'est pas mal, ça peut être une première étape (Signe 3).

²⁴ A l'intérieur du texte, les verbalisations au cours des entretiens de conseil pédagogique sont présentées entre crochets et sont distinguées des verbalisations en autoconfrontation présentées en italique et entre crochets.

Construction locale – Entretien de Formation – Signe 2	
Engagement (E)	- ND ²⁵
Représentamen (R)	- L'énoncé du formateur
Engagement (eR)	- Réfléchir à l'alternative proposée par le formateur
Actualité Potentielle (aR)	- Attentes liées à la découverte d'une manière d'engager les élèves dans l'installation du matériel
Référentiel (sR)	- L'installation du matériel revient aux élèves - L'installation du matériel par les élèves de cette classe peut comporter des risques
Unité Élémentaire (U)	- Mal à l'aise, convient du fait que ce n'est pas au professeur d'installer seul le matériel tout en énonçant qu'elle n'a pas de solution
Interprétant (I)	- ND

Construction locale – Entretien de Formation – Signe 3	
Engagement (E)	- Réfléchir à la façon de déléguer l'installation du matériel aux élèves
Représentamen (R)	- L'énoncé du formateur proposant de déléguer seulement une partie du matériel aux élèves
Engagement (eR)	- Réfléchir à l'alternative proposée par le formateur
Actualité Potentielle (aR)	- Attentes liées à la découverte d'une manière d'engager les élèves dans l'installation du matériel
Référentiel (sR)	- L'installation du matériel léger ne comporte pas de risques pour les élèves - La délégation d'une partie du matériel limite les risques d'indiscipline
Unité Élémentaire (U)	- Se dit que la proposition du formateur est un moyen d'engager un travail de délégation du matériel aux élèves
Interprétant (I)	- Construction du type : « L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en leur faisant mettre en place une partie du matériel léger »

A cet instant, la remarque du formateur lui procure un sentiment de malaise (U) (Signe 2). En installant elle-même le matériel, Caroline renonce aux objectifs de responsabilisation des élèves qu'elle estime par ailleurs nécessaire de travailler : « *En plus au fond de moi je sais que c'est pas comme ça que je vais leur apprendre à être autonomes* ».

Le formateur lui fait une proposition : « Tu pourrais, sans tout leur faire installer, leur déléguer l'installation d'une partie du matériel... ». Le professeur stagiaire accueille favorablement cette proposition (U) (Signe 3) : « *Je me dis que c'est pas mal, ça peut être une première étape* ».

²⁵ Certaines composantes du signe hexadique ne sont pas documentées (ND : Non Documenté) en raison de données pas suffisamment précises.

Description 3 de l'activité lors de la préparation de la Leçon 2 [S3]

En sortant de l'entretien de formation et au cours des jours suivants Caroline s'interroge à plusieurs reprises sur ce qu'elle nomme « l'histoire du matériel ».

Extrait 3 de l'entretien d'autoconfrontation à partir des notes écrites de préparation de la Leçon 2

Caroline : L'histoire du matériel j'y ai repensé en sortant de l'entretien, puis les jours avant de préparer ma leçon et le jour où j'ai rédigé sur ma feuille mon plan de leçon [tapote sur sa feuille de préparation et pointe du doigt une liste de prénoms]. J'ai fait des couples d'élèves pour être efficace, par exemple Sandra et Gino, une élève calme avec un élève un peu plus excité. Un élève autonome, Aïla et Géraldine qui a besoin d'être guidée, j'ai fait des couples comme ça avec les élèves qui étaient là à la dernière leçon, ils ont vu comment placer les tapis (Signe 4).

Chercheur : Tu y as donc pensé à plusieurs reprises ?

Caroline : Oui, j'y ai pensé d'abord dans le couloir en sortant de l'entretien puis dans ma tête quelques jours avant la leçon et je l'ai rédigé sur ma feuille de leçon.

Construction locale – Préparation de la Leçon 2 – Signe 4	
Engagement (E)	- Réfléchir à la délégation de l'installation du matériel
Représentamen (R)	- La discussion avec le formateur sur la délégation du matériel
Engagement (eR)	- Préparer la délégation du matériel aux élèves pour la Leçon 2
Actualité Potentielle (aR)	- Attentes liées à l'optimisation de la délégation aux élèves de l'installation du matériel
Référentiel (sR)	- Gino est un élève au tempérament imprévisible - Sandra est une élève au tempérament calme - Aïla est une élève capable de guider ses camarades - Géraldine est une élève qui a besoin d'être guidée - Une partie des élèves connaît la disposition des ateliers - L'installation du matériel par les élèves peut être initiée en leur faisant mettre en place une partie du matériel
Unité Élémentaire (U)	- Constitue des couples d'élèves qu'elle inscrit sur son plan de leçon en fonction de leur complémentarité
Interprétant (I)	- ND

Caroline envisage au moment de préparer sa prochaine leçon de répartir les élèves selon leurs caractéristiques et d'exploiter les repères qu'une partie des élèves a de la disposition du matériel. Au moment de rédiger son plan de leçon elle constitue des couples d'élèves complémentaires (U) (Signe 4) : un élève « *calme* » et un « *excité* », ou un élève « *autonome* » et un élève « *qui a besoin d'être guidé* ». Cette répartition des élèves prend en compte le tempérament de chacun (sR) et vise une optimisation de l'installation.

Ses multiples préoccupations de : (a) contourner le danger relatif à l'installation du matériel par les élèves, (b) contrôler la classe, (c) déléguer l'installation d'une partie du matériel (les tapis légers et peu dangereux) sont à cet instant estimées compatibles.

Description 4 de l'activité lors de la Leçon 2 [S4]

Au cours de la Leçon 5, Caroline, munie du plan de leçon rédigé lors de la préparation, s'adresse aux élèves.

Extrait 4 de l'entretien d'autoconfrontation à partir du visionnement de la Leçon 2

Caroline : Je prends ma feuille j'ai tout noté. Là j'envoie les élèves chercher le matériel, je ne suis pas à l'aise, j'appréhende, même si j'ai tout préparé c'est un gros changement [l'installation du matériel par les élèves]. Je les envoie mettre en place le matériel... (Signe 5). Là, une fois que le matériel est en place, je me dis que c'est pas si mal, c'est même bien, et en même temps je me dis que la prochaine fois il faudra que je leur précise d'incliner les tapis pour les sortir du local, c'est plus rapide et puis aussi de leur dire avant de les envoyer de revenir vers moi une fois qu'ils ont installé le matériel pour que l'on puisse faire les groupes pour la suite [de la leçon] rapidement (Signe 6).

Construction locale – Leçon 2 – Signe 5	
Engagement (E)	- Déléguer l'installation du matériel aux élèves
Représentamen (R)	- Les notes de son plan de leçon relatives aux couples d'élèves complémentaires - Le temps mis par les élèves pour sortir le matériel du local
Engagement (eR)	- Indiquer aux élèves leurs rôles - Surveiller leurs déplacements vers le local du matériel - Surveiller les autres élèves non concernés par l'installation
Actualité Potentielle (aR)	- Attentes liées à la délivrance des consignes - Attentes liées à la surveillance de l'installation
Référentiel (sR)	- ND
Unité Élémentaire (U)	- Mal à l'aise, envoie les élèves placer le matériel tout en les surveillant et en intervenant à distance
Interprétant (I)	- ND

Caroline indique le rôle des élèves répartis en couples qui, bien que surpris, se dirigent, à mesure qu'ils sont nommés, vers le matériel qu'ils mettent en place. Une fois les rôles distribués, elle intervient ponctuellement à distance tout en restant à proximité des élèves non impliqués dans cette installation (U) (Signe 5). Une fois le matériel en place, Caroline demande aux élèves éparpillés dans le gymnase de venir la rejoindre.

Construction locale – Leçon 2 – Signe 6	
Engagement (E)	- Déléguer l'installation du matériel aux élèves
Représentamen (R)	- Le matériel correctement installé - Les élèves éparpillés dans la salle
Engagement (eR)	- Apprécier le travail réalisé par les élèves - Réfléchir aux points à améliorer
Actualité Potentielle (aR)	- Attentes liées à l'observation de la situation de délégation
Référentiel (sR)	- Les élèves ont été gênés pour manipuler les tapis imposants - Les élèves se sont dispersés dans la salle une fois leur tâche accomplie
Unité Élémentaire (U)	- Satisfaite par le travail des élèves, estime que son dispositif peut être encore amélioré
Interprétant (I)	- Validation du type : « La constitution de couples d'élèves complémentaires permet une installation du matériel plus rapide » - Construction du type : « L'installation du matériel peut être améliorée en indiquant aux élèves quoi faire une fois leur tâche accomplie et en indiquant quelques astuces de manipulation du matériel »

Finalement, cette nouvelle façon d'intervenir s'accompagne d'un sentiment de satisfaction (U) (Signe 6) : « Là, une fois que le matériel est en place, je me dis que c'est pas si mal, c'est même bien ». Cette satisfaction tend à confirmer la connaissance construite au cours de la préparation de leçon, même si elle considère qu'il reste des points à améliorer. Les éléments repérés comme des obstacles au déroulement de cette installation sont relevés par Caroline dans la perspective de la prochaine leçon.

3.1. Discussion [CV1-Etude1]

Ce cours de vie peut se résumer en trois étapes : (a) dépasser des préoccupations contradictoires, (b) créer les conditions de réussite lors de la préparation de leçon et (c) tester avec prudence une délégation de l'installation du matériel aux élèves.

Dépasser des préoccupations contradictoires

L'analyse de l'activité relative à l'installation du matériel permet d'identifier deux préoccupations lors de la Leçon 1 [S1] : (a) contrôler et assurer la sécurité des élèves et (b) responsabiliser les élèves en les impliquant dans l'installation du matériel. Elle montre que ces préoccupations sont contradictoires en référence aux connaissances de l'enseignante relatives au tempérament de quelques élèves de cette classe. Présentes depuis le début du Stage en Responsabilité, elles se traduisent par une installation solitaire et systématique du

matériel en contrepartie d'un travail sur la responsabilisation des élèves et d'une fatigue importante.

La situation d'entretien de formation [S2] se caractérise par : (a) l'expression par Caroline de préoccupations contradictoires, (b) l'obtention d'une aide de la part du formateur quant à la façon d'engager une délégation aux élèves de l'installation du matériel et (c) la validation par Caroline de la proposition du formateur, proposition lui permettant de mener conjointement des préoccupations jusqu'alors contradictoires. Les travaux relatifs à la discipline EPS mettent en évidence la focalisation des débutants sur les problèmes matériels, sur l'organisation de l'espace, sur les formats d'organisation (Durand, 2002 ; Ria, Saury, Sève et Durand 2001). Les préoccupations identifiées ne sont pas anecdotiques mais constituent, du point de vue de la littérature scientifique, des éléments de formation centraux pour les professeurs stagiaires en EPS.

Créer les conditions de réussite lors de la préparation de leçon

La délégation de l'installation du matériel fait l'objet de plusieurs moments d'activité réflexive, en sortant de l'entretien de conseil pédagogique, les jours précédant sa prochaine leçon et lors de sa préparation à l'écrit. Ces moments d'activité, s'ils découlent de la validation de la proposition du formateur, se caractérisent par la création, le jour de la rédaction de son plan de leçon [S3], d'une intervention singulière. Dans cette situation sont convoquées les connaissances relatives aux élèves, à leur tempérament et à leurs repères sur l'installation du matériel (sR).

Tester avec prudence une délégation de l'installation du matériel aux élèves

L'activité au cours de la Leçon 2 [S4] consiste à : (a) tester l'efficacité de la répartition des élèves en couples complémentaires et (b) identifier des améliorations possibles pour la prochaine leçon. Notons que la validité de cette délégation repose moins sur l'efficacité éprouvée en situation de classe (estimée faible par l'enseignante) que sur les perspectives d'améliorations pour les leçons futures identifiées en situation de classe. Nous pouvons parler à ce titre de validation prospective dans la mesure où elle se réfère à une efficacité potentielle. Il ne s'agit pas d'un processus de validation sur la base de faits observables mais en référence à des éléments typicalisés appartenant à la culture de l'acteur.

Dynamique de l'activité au gré des situations de formation [CV1-Etude1]

L'interaction avec le conseiller pédagogique apparaît comme l'élément permettant de rompre avec une pratique jusque-là insatisfaisante pour le professeur stagiaire. Elle repose sur l'expression par le professeur stagiaire de préoccupations contradictoires. Du point de vue de la dynamique de l'activité, on observe le passage de préoccupations contradictoires à des préoccupations compatibles en lien avec la proposition du conseiller pédagogique estimée valide. Ce passage s'accompagne chez le professeur stagiaire par la construction d'une nouvelle connaissance relative à la possibilité d'une délégation partielle du matériel, tout en conservant ses exigences de sécurité des élèves.

Un autre élément concerne la spécification lors de la préparation de la leçon suivante des connaissances construites durant l'entretien de conseil pédagogique. L'analyse montre comment des éléments issus de la culture de l'acteur (sR), des connaissances construites lors de cours d'action antérieurs sont mobilisées en vue de créer une nouvelle forme d'intervention. A ce titre, ce cas montre une succession de transformations à partir de moments d'activité distribués dans le temps tout en étant indissociables les uns des autres dans le sens où ils concourent à la précision du déroulement de la prochaine leçon.

Au cours de la leçon suivante, les transformations envisagées sont mises à l'épreuve en même temps qu'une activité prospective est initiée. Ceci nous permet de distinguer les transformations dont l'efficacité est estimée en classe et qui s'accompagnent d'une augmentation ou diminution de validité et les transformations potentielles dont l'efficacité n'est pas estimée en classe mais dont les perspectives favorisent le prolongement. Du point de vue de l'expérience du professeur stagiaire, ceci se traduit par des attentes liées à l'optimisation de la délégation de l'installation du matériel aux élèves (aR) qui montrent une ouverture du cours de vie relatif à l'installation du matériel sur l'avenir. Ceci revient à dire que la préoccupation de transformation de l'activité relative à l'installation du matériel reste d'actualité pour le professeur stagiaire.

4. Analyse du cours de vie n°2 [CV2-Etude1]

Ce cours de vie concerne Caroline. Il porte sur la gestion de l'espace et la délivrance des consignes. L'analyse porte sur quatre situations successives. La première est issue de la Leçon 1, elle concerne son activité d'enseignement lors de son Stage en Responsabilité [S1]. La Situation [S2] est en rapport avec l'entretien de formation post-leçon. La Situation [S3]

renvoie à un temps de préparation de leçon. La quatrième est issue de la Leçon 2, elle concerne son activité d'enseignement lors de son Stage en Responsabilité [S4]. Les Leçons 1 et 2 sont les quatrième et cinquième d'un cycle de Gymnastique de sept leçons avec une classe de 5^{ème}.

Description 1 de l'activité lors de la Leçon 1 [S1]

Depuis le début de son cycle de Gymnastique, Caroline éprouve de l'énervement lorsqu'elle souhaite regrouper les élèves afin qu'ils étirent leurs muscles assis chacun sur un tapis de Gymnastique : « *Là, je suis énervée et je me dis qu'ils ne sont pas autonomes, à chaque fois ils se dispersent dans la salle* ». Décrivant le caractère récurrent de cette situation et l'énervement qui lui est lié, elle estime les élèves incapables de se répartir seuls tout en restant suffisamment groupés pour écouter ses consignes (Signe 1)²⁶. Pour elle, ceci valide une nouvelle fois la connaissance : les élèves de cette classe ne sont pas capables de se répartir de façon ordonnée et regroupée avec leur tapis.

Description 2 de l'activité lors de l'entretien de conseil pédagogique [S2]

Au cours de l'Entretien de formation, Caroline fait également part de son énervement et affirme ne pas trouver de solution : « Je ne vois pas comment faire pour les regrouper » (Signe 2). Le formateur lui suggère : « Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol comme repères ? ». Elle réfléchit alors à haute voix en pointant du doigt les lignes du gymnase sur l'écran de télévision : « ...Oui, quatre tapis entre ces deux lignes, quatre autres tapis ici... ». Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle commente sa réaction faisant suite à la proposition du formateur : « *Quand il me dit : « Pourquoi ne pas utiliser les lignes au sol ? », je me demande pourquoi je n'y ai pas pensé avant. Je me dis : « Mais bien sûr ! C'est évident, c'est un repère concret pour eux, moi je leur disais de ne pas laisser d'espaces libres, mais c'est pas concret. Si je leur dis dans tel carré [défini par les lignes du gymnase], là c'est concret...* » ». Convaincue par la proposition du formateur, elle est surprise et même vexée de ne pas y avoir pensé seule (Signe 3). L'énonciation des raisons de son inefficacité lors de la Leçon 1 amène un changement d'interprétation. A l'incapacité des élèves se substitue le manque de précision des indications adressées aux élèves. A cet instant, les repères concrets

²⁶ Après avoir présenté le détail des composantes des signes hexadiques à l'intérieur du texte pour le premier cours de vie, nous avons privilégié une intégration des composantes dans le texte pour plus de lisibilité.

au sol comme moyen de regrouper les élèves apparaissent comme un artefact permettant de donner aux élèves des repères concrets de répartition dans l'espace.

Description 3 de l'activité lors de la préparation de la Leçon 2 [S3]

En sortant de l'entretien de formation, Caroline précise le déroulement de sa prochaine leçon (Signe 4) : « *Je me suis dit : « Il faudra que j'indique les limites avant de les envoyer chercher les tapis » ».*

Description 4 de l'activité lors de la Leçon 2 [S4]

Au cours de la Leçon 2, elle demande aux élèves d'aller chercher le matériel nécessaire à leurs étirements. Elle s'aperçoit à leur arrivée qu'elle ne leur a pas donné d'indications particulières concernant leur répartition dans l'espace : « *Et là, je les vois arriver et je me suis dis : « Mince ! J'avais prévu de leur donner les limites avant de les envoyer chercher les tapis » Et là... Pouf ! J'ai oublié... Dans l'action, j'ai complètement oublié... ».* A cet instant, elle demande aux élèves les plus proches d'elle de se positionner entre deux lignes au sol et essaie d'indiquer ces mêmes repères aux autres élèves (Signe 5) : « *J'indique les limites mais les élèves sont déjà dispersés, ils ne m'entendent pas et ce n'est pas de leur faute ».*

4.1. Discussion [CV2-Etude1]

Réinterpréter les évènements en classe avec l'aide du conseiller pédagogique

Au cours de l'entretien de conseil pédagogique, on observe de la part du professeur stagiaire un changement dans la façon d'interpréter la dispersion anarchique des élèves dans le gymnase. Ce qu'elle estime dans un premier temps relever d'un non respect de ses indications est dans un second temps interprété comme dû à une indication de sa part non compréhensible par les élèves. L'analyse met en évidence une remise en cause des connaissances mobilisées dans l'interprétation des évènements en classe.

Identifier l'évolution possible des situations de classe

L'analyse des composantes de l'activité au cours de la deuxième leçon observée montre le caractère imprévisible de l'interaction en classe. En effet, dès que les élèves se dirigent vers le matériel, Caroline s'adresse à un élève (Gino) en lui demandant de venir se

placer dès qu'il a pris son tapis. La connaissance mobilisée dans cette situation est la suivante : Gino profite à chaque leçon de l'installation des tapis pour chahuter et perturber le déroulement du cours. A cet instant sa préoccupation principale concerne la surveillance d'un élève leader, qui profite à chaque leçon de l'installation des tapis pour chahuter. Cette focalisation, en plus de sa préoccupation d'anticiper l'exercice suivant, l'absorbe complètement sans possibilité pour elle de s'en distancer. Ces deux préoccupations relatives au contrôle d'un élève et à l'anticipation de la suite de la leçon confinent Caroline à l'immédiateté de la situation présente. L'arrivée des élèves munis de leurs tapis est un élément saillant pour elle, associant le caractère désordonné de la répartition des élèves et le sentiment d'être débordée. A cet instant, elle s'aperçoit qu'elle n'a pas énoncé les limites de répartition dans l'espace et les indique aux premiers élèves qui arrivent avec leurs tapis. Elle découvre dans cette situation que les autres élèves, dispersés, n'entendent pas ses indications. Notons que dans cette deuxième leçon la survenue de cette dispersion n'est plus attribuée aux élèves mais à sa propre intervention estimée peu pertinente et trop abstraite.

Dynamique de l'activité au gré des situations de formation [CV2-Etude2]

L'activité du professeur stagiaire se caractérise par une discontinuité entre l'entretien de formation et l'intervention professionnelle. Nous pouvons interpréter cette discontinuité comme liée non pas à une remise en cause de la validité de l'énoncé du formateur, mais à ses préoccupations au moment d'envoyer les élèves chercher leurs tapis. L'activité envisagée en formation et lors de la préparation de la leçon suivante est empêchée (Clot, 1999) en fonction des opportunités propres aux situations de classe.

Une des difficultés typiques des professeurs stagiaires est de s'affranchir de l'instant présent pour pouvoir intervenir sur les événements en classe en mobilisant des éléments de réflexion construits préalablement. A ce titre, il y a apprentissage dans la mesure où cette situation vécue une nouvelle fois de façon insatisfaisante tout en ayant construit des moyens de l'éviter, renforce en quelque sorte leur validité. De plus, l'activité envisagée en formation se prolonge en classe mais de façon tardive vis-à-vis des événements qu'il s'agissait d'éviter. L'activité envisagée est estimée valide même si elle n'a pas été concrètement réalisée en classe.

5. Analyse du cours de vie n°3 [CV3-Etude1]

Ce cours de vie concerne Julie, professeur stagiaire de 25 ans. Il porte sur l'aide individualisée aux élèves dans la réalisation des exercices. L'analyse porte sur quatre situations successives ayant trait à la gestion du matériel. La Situation [S1] concerne son activité d'enseignement lors de son Stage en Responsabilité. La Situation [S2] est en rapport avec un entretien de formation post-leçon. La Situation [S3] renvoie à un temps de préparation de leçon. La situation [S4] concerne son activité d'enseignement lors de son Stage en Responsabilité. La Leçon 1 et la Leçon 2 sont deux leçons successives de Gymnastique au sol avec des élèves de 4^{ème}.

Description 1 de l'activité lors de la Leçon 1 [S1]

Au cours d'un exercice de Gymnastique au sol, Julie donne des conseils à une élève qui la sollicite en affirmant qu'elle ne parvient pas à réaliser le mouvement demandé (Signe 1). Elle poursuit ensuite son déplacement à la rencontre des autres élèves.

Description 2 de l'activité lors de l'entretien de conseil pédagogique [S2]

Au cours de l'entretien, le formateur est surpris : « L'élève te dit : « Je ne sais pas faire ». Tu lui donnes un conseil, mais tu ne restes pas... C'est surprenant ça... ». Le professeur stagiaire répond : « J'ai du mal à rester longtemps à regarder quelqu'un. J'ai toujours peur que ça dérape dans mon dos [que les élèves perturbent le déroulement de la leçon] ». Elle estime son action auprès des élèves efficace et la proposition du formateur étonnante (Signe 2) : « *Je trouve surprenant qu'il me dise : « Tiens c'est surprenant que tu ne restes pas à côté d'elle »* ». Elle interprète cette réaction en se disant que le formateur ne connaît pas assez ses élèves réputés difficiles à contrôler : « *Si je reste à côté d'elle [l'élève en difficulté] ça va partir de tous les côtés, elle va mettre du temps à faire l'exercice et les autres vont en profiter* ». Estimant ses élèves capables de perturber le déroulement de sa leçon, elle les surveille en permanence. Dans ces situations de classe, ses préoccupations sont de voir tous les élèves afin de leur donner des conseils, mais aussi d'être vue. Elle a découvert, lors des leçons précédentes, que l'activité des élèves est d'autant plus importante qu'elle se trouve proche d'eux et qu'elle leur fait sentir sa présence par le regard. Elle a également appris que les élèves se mettent en activité lorsqu'elle se dirige vers eux ou qu'elle leur adresse à distance de courtes injonctions.

Description 3 de l'activité suite à l'entretien de conseil pédagogique [S3]

A posteriori, cette interaction avec le formateur ne fait pas l'objet de réflexion. Au cours de la leçon suivante (Signe 3), Julie estime que sa façon d'intervenir lors de la Leçon 2 est adéquate : « *Je reste sur ce fonctionnement où je passe, je donne le conseil, je m'en vais... Ça ne me pose pas de problème dans ma pratique en fait...* ». Elle récuse au cours de l'entretien la remarque insistante du formateur sans pour autant lui montrer de signes de désapprobation.

5.1. Discussion [CV3-Etude1]

Remettre en question l'activité associée à un sentiment d'efficacité en classe

En ce qui concerne ce premier point de discussion, plusieurs hypothèses sont possibles sans que l'on puisse trancher à partir de nos analyses.

Soit le conseil du formateur est trop précocé, ceci reviendrait à dire qu'il ne rentre pas dans le monde de signification du professeur stagiaire qui ne perçoit pas à cet instant la nécessité d'une transformation de sa pratique. C'est alors sur cette différence de finalités de l'intervention en classe qu'achoppe le conseil du formateur. D'un côté, le professeur stagiaire tient à contrôler l'action des élèves et à les maintenir globalement au travail (ce qu'elle parvient à faire) ; de l'autre, le formateur souhaite l'orienter vers un suivi plus individualisé des élèves, ce qu'elle n'envisage pas dans l'immédiat dans la mesure où elle remettrait en question ses préoccupations de contrôle et de maintien au travail des élèves.

Soit le professeur stagiaire perçoit la nécessité de cette transformation sans avoir la possibilité de se détacher de la préoccupation de contrôle des élèves au détriment d'un travail plus fin sur les apprentissages. Selon cette hypothèse l'analyse montrerait comment des résistances sont liées à la préservation des préoccupations de premier plan. Dans ce cas précis le maintien du contrôle des élèves primerait sur la proposition du formateur, relative à un suivi plus individualisé des élèves.

Soit le professeur stagiaire considère qu'il réalise ce suivi individualisé mais à distance et de façon différée, sans en faire part au formateur lors de l'entretien de conseil pédagogique. Selon cette dernière hypothèse, cette forme d'interaction avec les élèves en classe témoignerait d'une expertise remarquable de la part du professeur stagiaire. Cette expertise dans la supervision de l'accomplissement du travail a été formalisée notamment par Kounin (1970). Cet auteur distingue l'habileté des enseignants à effectuer plusieurs tâches

simultanément (*overlapping*) et leur vigilance à l'égard des nombreux événements qui se produisent (*withitness*). Le mode stabilisé d'intervention en classe construit par le professeur stagiaire au fur et à mesure de ses expériences en classe semble témoigner de ces habiletés et semble lui donner satisfaction puisqu'il répond à ses fins. Brophy (1983) a mis en évidence que les enseignants qui démontrent de grandes habiletés de gestion adoptent certaines dispositions préventives permettant de minimiser la fréquence des comportements inadéquats chez les élèves. L'analyse montre que les courtes injonctions adressées par Julie aux élèves à distance tendent à les maintenir au travail. Ainsi, elle montre à la fois aux élèves sa présence et les informe de la réussite de leurs actions.

Quelle que soit l'hypothèse considérée, la résistance à la proposition du formateur est relative à une remise en cause de la stabilité de la situation de classe et repose sur un non partage entre le professeur stagiaire et le conseiller pédagogique des connaissances liées à cette situation (les élèves observés individuellement prennent d'avantage de temps pour réaliser l'exercice demandé ; intervenir à distance, par le regard ou par la voix, permet d'adresser un conseil tout en montrant sa présence aux élèves éloignés ; intervenir à distance permet de montrer aux élèves qu'on les voit ; rester auprès des élèves ne permet pas de superviser et de contrôler l'ensemble de la classe ; la proximité physique avec les élèves permet leur contrôle).

Dynamique de l'activité au gré des situations de formation [CV3-Etude1]

L'activité de Julie se caractérise par une discontinuité entre l'entretien de formation et l'exercice professionnel. Ce cours de vie met en évidence les décalages entre les exigences du formateur et les préoccupations de Julie, ainsi que la difficile remise en question de l'activité lorsqu'elle est associée à un sentiment d'efficacité en classe.

Les remarques répétées du formateur, appuyées sur le constat d'une efficacité limitée du professeur stagiaire en termes d'apprentissage des élèves, sont sans effet sur son activité en classe. Cependant, nous pouvons penser que l'interaction avec le formateur peut, à plus long terme, amener le professeur stagiaire à percevoir les insuffisances de l'activité en classe. Cette analyse montre une inertie au changement de la part du professeur stagiaire. Ceci explique pourquoi les conseils prodigués en formation peuvent avoir des effets différés sur l'activité professionnelle.

6. Synthèse et modélisation : Etude 1

6.1. Synthèse

Les résultats permettent de distinguer trois modalités d'articulation entre les situations de classe et de conseil pédagogique pour les cours de vie étudiés (Serres, Ria et Adé, 2004).

Trois cours de vie sur huit analysés montrent que les stagiaires ont adopté les conseils énoncés, mais non sans difficulté. Bien que convaincus de la pertinence des conseils prodigués – liés essentiellement à leur portée pratique potentielle – les professeurs stagiaires craignaient d'abandonner leur première façon d'agir pourtant insatisfaisante à leurs yeux. Ils tentaient alors prudemment de recomposer pas à pas des scénarios de classe avant de les tester avec prudence face aux élèves.

Pour deux cours de vie, tout se passait comme si les professeurs stagiaires ne parvenaient pas à tirer profit des éléments de réflexion construits en formation et à modifier le cours des situations de classe selon leurs intentions. Dans l'immédiateté de l'interaction avec les élèves, l'engagement multiple des professeurs stagiaires rendait difficile la reconnaissance des événements typiques en classe. Les professeurs stagiaires observés restaient confinés à l'urgence de l'interaction avec les élèves sans pouvoir tirer partie des récurrences repérées au fil des leçons. Tout se passait comme s'ils ne parvenaient pas à repérer les indices annonçant la survenue d'événements qui leur étaient pourtant familiers.

Enfin, trois analyses mettent en évidence des récusations des conseils du formateur relativement aux exigences perçues comme démesurées. Cette démesure était exprimée lorsque la perspective de transformation de l'activité était perçue par les professeurs stagiaires comme remettant considérablement en question la stabilité de l'interaction en classe. Dans ce cas les professeurs stagiaires repartaient vers leur classe sans avoir la moindre intention de changer leur façon de faire et les conseils prodigués semblaient inexistantes pour les professeurs stagiaires.

Ces analyses précisent les résultats d'une étude réalisée par Chaliès (2002) notamment concernant les conditions d'efficacité en termes de formation professionnelle des entretiens de conseil pédagogique.

Chaliès, s'attachant à la nature de leurs interactions entre professeurs stagiaires et conseillers pédagogiques, a mis en évidence trois types d'accords. Ces derniers sont plus ou moins complets ou partiels selon que les acteurs partagent les mêmes préoccupations, attentes ou co-construisent des connaissances. Cet auteur a discuté l'efficacité de ces entretiens relativement aux difficultés de se reporter à une situation d'enseignement passée tout en essayant d'optimiser la situation d'entretien présente. Notre étude précise de quelle façon cette interaction s'inscrit dans une histoire en cours en analysant l'activité en amont et en aval de la situation de conseil pédagogique. A ce titre, les interactions de formation ne peuvent pas être comprises en considérant uniquement leur nature. En resituant l'entretien de conseil dans la dynamique de l'activité du stagiaire, il est possible de voir qu'il ne suffit pas que le conseil porte sur des éléments contextuels et pragmatiques. Il faut également que ce conseil porte sur une situation problématique du point de vue du professeur stagiaire sans remettre en cause ses principales préoccupations en situation de classe.

6.2. Modélisation

Au final, cette Etude 1 tente de modéliser à un premier niveau la construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires entre situation d'entretien de conseil pédagogique et situation d'enseignement en classe à l'échelle de quelques jours de formation. Cette modélisation a été effectuée à partir des différents cours de vie analysés selon les principes précisés au Chapitre 2. Elle présente cinq traits caractéristiques.

Se former, c'est identifier et dépasser des préoccupations contradictoires

C'est le cas du [CV1-Etude1] pour lequel des préoccupations antagonistes exprimées au formateur ont pu être menées de façon conjointe par le professeur stagiaire. En faisant part de ses préoccupations contradictoires à son conseiller pédagogique, le professeur stagiaire lui a donné la possibilité de délivrer des conseils. L'apprentissage au gré des situations de classe et de conseil pédagogique réside dans ce cas dans le passage de préoccupations jusqu'alors antagonistes pour les professeurs stagiaires à des préoccupations conjointement réalisables en situation d'enseignement.

Se former, c'est accepter de modifier avec prudence le début de stabilité professionnelle à peine échafaudée avec peu de gain d'efficacité à court terme en situation d'enseignement

C'est le cas du [CV1-Etude 1] pour lequel les transformations de l'activité en classe ont été engagées tout en recherchant à limiter l'impact sur les habitudes de travail en optimisant les chances de réussite par la création de couples complémentaires. Les modifications sont réalisées à partir de retouches successives, de multiples moments de réflexions et d'innovations tout en acceptant une période de flottement avec peu de gain d'efficacité à court terme en situation d'enseignement. L'apprentissage au gré des situations de formation réside dans le passage d'une pratique présentant un premier niveau de stabilité à sa remise en cause.

Se former, c'est pouvoir tirer profit en classe des réflexions menées préalablement

C'est le cas du [CV2-Etude1] pour lequel on observe que la réorganisation de l'espace de travail au cours de la transition entre deux exercices a été vécue invariablement par le professeur stagiaire avec un sentiment d'inconfort. Cette analyse montre la difficulté des professeurs stagiaires à typifier des moments critiques de la leçon et à identifier le moment propice pour agir sur le déroulement de la leçon. L'apprentissage réside ici dans le repérage en situation de classe d'évènements types (comme la dispersion aléatoire des élèves dans le gymnase) et dans la reconnaissance du moment opportun pour agir sur leur survenue.

Se former, c'est typifier son expérience dans de multiples situations

C'est le cas du [CV1-Etude1] et du [CV2-Etude1] pour lesquels des types ont été validés en situation de classe et de formation. De plus cette typicalisation repose sur des critères de pertinence (efficacité potentielle) et d'efficacité. L'apprentissage réside dans le renforcement de la confiance relative à un élément de généralité.

Se former, c'est récuser les propositions de son conseiller pédagogique non significatives du point de vue de sa situation d'enseignement

C'est le cas du [CV3-Etude1] pour lequel la proposition du conseil pédagogique a été récuser en raison de son caractère non significatif pour le professeur stagiaire. Cette proposition était incompatible avec les préoccupations, connaissances et attentes de premier plan du stagiaire. L'optimisation des apprentissages des élèves apparaît irréalisable

relativement aux préoccupations premières du professeur stagiaire en situation d'enseignement (liées à la conservation du contrôle des élèves). L'apprentissage se caractérise selon cette analyse par une sélection de « pistes de travail » en fonction de leur caractère réalisable. D'une façon plus générale la récusation a lieu lorsque l'adoption de la proposition du formateur est perçue par le professeur stagiaire comme ayant des répercussions estimées trop conséquentes sur ses pratiques actuelles [CV3-Etude1]. D'autre part, nos données montrent que lorsque le conseiller pédagogique ne cherche pas à identifier et à prendre en compte les préoccupations des professeurs stagiaires, ces derniers adoptent une réaction défensive.

7. Apports, limites et nécessité d'un nouvel observatoire

Ces résultats renseignent sur l'impact à court terme d'une situation de formation sur une situation d'enseignement en classe. Ils montrent diverses modalités de transformation de l'expérience entre situations d'entretien de conseil pédagogique et d'enseignement en classe. Ils montrent l'imbrication des composantes cognitives, perceptives, émotionnelles de l'activité et enrichissent la compréhension de sa construction en formation. Cependant des questions restent ouvertes sur le devenir des modifications observées selon un empan temporel court. En ce sens, ces résultats suscitent la formulation des questions suivantes : En quoi ces micros transformations (10 jours) expriment-elles des apprentissages professionnels en cours ? Ces transformations sont-elles cruciales dans l'acquisition d'une plus grande professionnalité ?

En effet nos résultats ne nous permettent pas d'apprécier la portée des moments analysés en termes d'acquisition d'une plus grande professionnalité, ils renseignent sur de multiples transformations de l'expérience des professeurs stagiaires sans que l'on puisse juger de l'importance de ces transformations les unes par rapport aux autres. A cette échelle, il n'est pas possible de distinguer les éléments primordiaux des éléments plus secondaires dans les apprentissages professionnels.

Les situations considérées limitent nos conclusions aux entretiens de conseil pédagogique. Bien que ces derniers occupent une place de choix au sein de la formation initiale des enseignants (Chaliès, 2002) ils ne peuvent être considérés indépendamment du reste de la formation. Sur ce plan, les résultats montrent qu'il est nécessaire d'investiguer les

moments d'entre-deux qui dépassent les contextes de formation tels qu'ils sont définis institutionnellement.

Une autre limite concerne le choix des situations de recueil de données. Si dans un premier temps il nous est apparu facilitant du point de vue de la recherche de travailler sur des leçons successives, rapprochées dans le temps et menées à partir d'une même activité sportive et avec les mêmes élèves, il apparaît réducteur de considérer que la construction de l'expérience professionnelle se limite à des micro-transformations de proche en proche dont il est difficile d'apprécier la portée dans l'acquisition d'une expertise enseignante. En effet on peut se demander si l'apprentissage relatif à la gestion du matériel est un élément clef pour la formation du professeur stagiaire. Bien que l'organisation de l'espace de travail et l'usage des objets apparaissent comme primordiaux dans la littérature relative à la discipline EPS (Durand, 2002), cette dernière ne peut pas se réduire à cette seule orientation.

Les résultats et l'ensemble de ces points critiques montrent l'intérêt d'une étude micro et ses limites. A la suite de cette première étude, il nous est apparu important d'envisager la construction de l'expérience professionnelle selon des empan temporels plus longs. En vue de préciser ces questions, une deuxième étude a été mise en place sur une période plus conséquente et en prenant en compte un plus grand nombre de situations de formation.

Chapitre 5

Etude 2 : La construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires entre situations de classe et ateliers d'analyse de pratiques

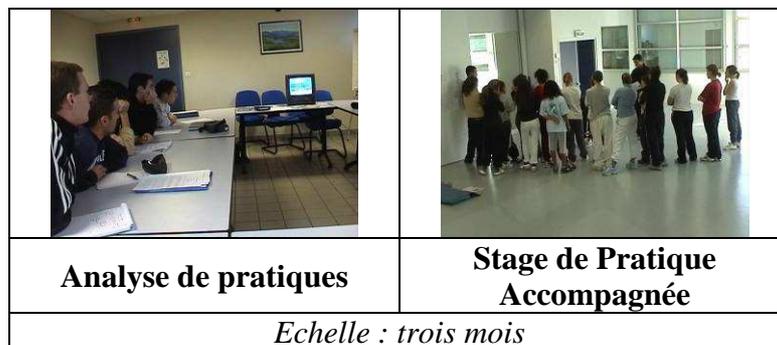


Figure 3 : Enregistrements réalisés pour l'Etude 2

1. Questions de recherche spécifiques à l'Etude 2

Cette deuxième étude s'est attachée à décrire la construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires au gré des situations d'analyse de pratiques et d'enseignement en situation de classe à l'échelle de plusieurs mois. Deux questions de recherche structurent plus précisément cette étude :

- Dans quelle mesure les ateliers d'analyse de pratiques sont porteurs de transformations sur l'activité des professeurs stagiaires ?
- Comment les transformations de l'expérience à l'instant t d'une situation d'atelier d'analyse de pratiques participent-elles à la transformation de l'expérience à $t+n$ d'une situation d'enseignement en classe ?

2. Observatoire pour l'Etude 2

Quatre professeurs stagiaires en EPS ont été volontaires pour participer à cette recherche de janvier à mars 2004. Agés de 23 à 25 ans au moment de l'étude, ils enseignaient en collège dans le cadre de leur Stage en Responsabilité, de septembre à juin, et en lycée au cours de leur Stage de Pratique Accompagnée, de janvier à mars. Rappelons que le Stage en Responsabilité consiste à exercer seul avec une classe pendant une année scolaire tout en s'entretenant ponctuellement avec un conseiller pédagogique. Le Stage de Pratique Accompagnée consiste quant à lui à observer un enseignant expert, nommé tuteur, et à exercer pendant trois mois sous son observation. Durant ce deuxième stage, les professeurs stagiaires participaient à des ateliers d'analyse de pratiques où ils travaillaient collectivement, avec l'aide d'un formateur IUFM, sur l'analyse de pratiques professionnelles à partir de vidéos d'enseignants débutants ou expérimentés et de leurs propres vidéos enregistrées en classe.

Des enregistrements ont été réalisés au cours des huit leçons du Stage de Pratique Accompagnée et des huit ateliers d'analyse de pratique. Ces traces vidéo ont été compilées et répertoriées sous la forme de fichiers chronologiques dans une vidéothèque par le chercheur.

Des entretiens d'autoconfrontation ont été conduits à la suite et à partir d'ateliers d'analyse de pratiques. Les expériences évoquées par les professeurs stagiaires pour décrire

leur activité au cours de l'atelier d'analyse de pratiques ont également été décrites. La vidéothèque a servi de support à ces descriptions. Ont également été documentés des épisodes d'activité évoqués par les professeurs stagiaires non observés ou enregistrés par le chercheur.

L'analyse a consisté de la même façon que pour l'Etude 1 en une reconstitution d'épisodes d'activité relatifs à une pratique ou cours de vie tels que : l'institution de règles de fonctionnement en classe, la gestion des conflits en classe, la délivrance des consignes, la création d'une démarche permettant de faire découvrir aux élèves une activité physique sportive et artistique.

3. Analyse du cours de vie n°1 [CV1-Etude2]

Ce premier cours de vie concerne Maxence, professeur stagiaire en EPS de 25 ans. Il est relatif à la gestion des conflits et à l'institution de règles de fonctionnement en classe. La Situation [S1] concerne la rédaction par Maxence d'une copie de préparation au concours du CAPEPS. La Situations [S2] est en rapport avec son activité d'enseignement lors de son Stage en Responsabilité. La Situation [S3] renvoie à l'analyse qu'il fait d'un extrait vidéo relatif à un conflit vécu par un enseignant débutant en Gymnastique lors d'un atelier d'analyse de pratiques.

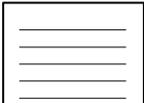
 Non observé	Non observé	
Copie de préparation au CAPEPS [S1]	Stage en Responsabilité [S2]	Analyse de pratiques [S3]
<i>Echelle : Plusieurs années de formation</i>		

Figure 4 : Situations documentées pour l'analyse du cours de vie [CV1-Etude2]

Description 1 de l'activité lors de la rédaction d'une copie de préparation au concours du CAPEPS [S1]

Au cours de sa préparation aux examens écrits du CAPEPS en février 2002 [S1], Maxence rédige un devoir sur les incivilités en milieu scolaire : « *C'était un devoir sur la violence et je me rappelle j'avais noté : ne pas sanctionner un élève tout de suite, présenter la faute commise à la classe, juger un comportement mais pas un élève...* ». Cette activité de rédaction a contribué à la construction de trois types (I) quant à la façon d'intervenir en cas de comportements déviants des élèves : (a) ne pas sanctionner un élève tout de suite, (b) présenter le comportement à l'ensemble de la classe en expliquant son caractère inacceptable et sanctionnable et (c) juger un comportement sans juger l'élève qui en est à l'origine.

Description 2 de l'activité lors de son Stage en Responsabilité [S2]

Lors de la Leçon 1 avec une classe de 4^{ème} en septembre 2003 [S2], ce qui fait signe pour Maxence est un disfonctionnement dans le parcours athlétique qu'il vient de mettre en place (R) : « *Là, il nous empêche de fonctionner [un élève], ce comportement là je n'en veux pas [l'élève perturbe la progression de ses camarades]. Et là je lui dis : « Je te sanctionne pas tout de suite mais je te préviens et je préviens l'ensemble de la classe, quand vous passerez il ne s'agit pas de faire n'importe quoi »* ». Les types construits lors de la rédaction de la copie [S1] sont mobilisés en tant qu'ils constituent des éléments de généralité (sR) propices relativement à sa préoccupation (E) en S2 de faire face au comportement déviant d'un élève. Ces préoccupations (eR) à cet instant sont de (a) pointer un comportement inadmissible et (b) prévenir tous les élèves. Quelques instants plus tard, son sentiment de satisfaction (U) lié à la reprise rapide de l'exercice sans incident renforce la validité des connaissances envisagées lors de la rédaction de la copie [S1]. D'autres situations de classe ayant fait l'objet d'observations ethnographiques et d'entretiens d'autoconfrontation permettent de relever que Maxence emploie de façon récurrente cette forme d'intervention dès qu'il constate un comportement déviant. Sa validité pratique éprouvée à plusieurs reprises confirme la pertinence de son choix : « *Ce que je fais là, c'est quelque chose que je fais systématiquement avec toutes mes classes. J'ai le sentiment que cette façon d'intervenir permet d'être juste, une fois que je donne les règles, les élèves assument, ils connaissent les règles et les sanctions et ils ne râlent pas* ».

Description 3 de l'activité lors de l'atelier d'analyse de pratiques [S3]

En février 2004, Maxence participe à un atelier d'analyse de pratiques [S3]. Il visionne une vidéo relative à un conflit vécu par un enseignant novice lors d'une leçon de Gymnastique. A l'instant où il voit sur la vidéo l'enseignant prendre à part deux élèves en train de s'opposer de façon véhémement, Maxence pense à sa copie de CAPEPS : *« Au moment où il [l'enseignant] éloigne les deux élèves, je suis sur les connaissances que j'avais pu mettre en œuvre sur une copie de préparation au concours et je me dis qu'il aurait dû arrêter l'exercice et prendre toute la classe pour leur présenter la faute, c'est ce que je fais moi avec mes élèves, et là je me dis la même chose au moment où je vois les élèves qui se chamaillent dans son dos ».*

Lors de cet atelier d'analyse de pratiques, Maxence se focalise sur la façon d'intervenir de l'enseignant. Ce qui fait signe pour lui en S3 est sous-tendu par les types construits préalablement relatifs aux modalités d'intervention en classe et mobilisées *hic et nunc* (sR). Ses éléments de généralité orientent ainsi sa perception et son interprétation de la vidéo. Le visionnement de cette intervention, estimée peu efficace par Maxence, conforte à ses yeux leur validité pour contrôler les élèves lors de comportements déviants (I).

Quelques instants plus tard Maxence fait part de sa réflexion aux autres enseignants stagiaires de l'atelier d'analyse de pratiques (U) : *« Ce que je dis au groupe tout de suite, c'est ce que j'avais sur ma copie... Boris [un enseignant stagiaire] fait « oui », mais je me dis que Boris est toujours d'accord avec tout, par contre, là je suis plus sensible à ce que dit le formateur ; il dit qu'il se retrouve dans cette façon de faire... ».*

Cette interaction participe pour Maxence au renforcement de la validité des types relatifs à la gestion des comportements déviants en classe (I), appartenant à sa culture (sR) et exposés devant le groupe. La validité de ces types repose sur leur partage au sein du collectif constitué du formateur et des autres professeurs stagiaires.

3.1. Discussion [CV1-Etude2]

Validations successives d'un même type au gré des situations de formation

Ce cours de vie met en évidence la manière dont des éléments de généralité relatifs à une modalité d'intervention en classe sont construits lors de la rédaction d'une copie de concours, s'actualisent et se valident dans plusieurs situations d'intervention en classe et de formation à l'IUFM. Ils deviennent au fil des situations des éléments saillants, validés à

plusieurs reprises : sur le papier lors de la rédaction d'une copie de concours, au cours de plusieurs interactions avec les élèves sur le terrain professionnel, lors de l'analyse d'un cas vidéo en situation de formation. L'activité de Maxence est de nature différente selon les situations. En S1, il s'agit pour lui de convaincre par son argumentaire écrit un jury de concours ; en S2, il s'agit d'intervenir en classe le plus efficacement possible ; en S3 il s'agit de participer collectivement à l'analyse d'un cas vidéo pour se former. Finalement ces éléments de généralité se caractérisent par des validations sur la base de leur pertinence, de leur efficacité et en rapport à leur reconnaissance par des pairs.

Ces résultats permettent de repérer un développement épistémique dans des situations diverses et séparées par des durées conséquentes (sept mois entre S1 et S2, cinq mois entre S2 et S3). La reconstitution d'une partie de l'histoire de ces éléments de généralité, isolés pour l'étude d'un faisceau complexe en cours de construction, met en évidence comment des expériences distantes dans le temps et diverses participent au processus de typicalisation de la façon dont ce professeur stagiaire interagit en classe.

Cette analyse montre que les connaissances des professeurs stagiaires, quelles soient issues d'enseignements théoriques ou des terrains de stage, sont conjointement à l'œuvre au gré des situations d'enseignement en classe et de formation en centre. Le plus souvent ces connaissances sont estimées incompatibles par les formateurs, mais aussi par les professeurs stagiaires. Cette hypothèse est également soutenue par les travaux de recherche estimant que les connaissances sont hétérogènes selon leur origine. Cette analyse souligne que les connaissances ou types ne sont pas incompatibles en eux-mêmes mais sont conjointement mobilisés au gré des situations d'enseignement en classe et de formation en centre.

4. Analyse du cours de vie n°2 [CV2-Etude2]

Ce cours de vie concerne à nouveau Maxence. Il porte sur la gestion des conflits en classe. La Situation [S1] concerne l'observation par Maxence d'un enseignant expérimenté (conseiller pédagogique) en condition de stage pré-professionnel (Licence STAPS). La Situation [S2] est relative à l'enseignement de Maxence lors de son Stage en Responsabilité. La Situation [S3] consiste en l'analyse d'un extrait vidéo relatif à un conflit vécu par un enseignant expert en Natation lors d'un atelier d'analyse de pratiques. La Situation [S4] est liée à l'enseignement de Maxence lors de son Stage en Responsabilité.

Non observé			Non observé
Observation Stage pré-professionnel [S1]	Stage en Responsabilité [S2]	Analyse de pratiques [S3]	Stage en Responsabilité [S4]
<i>Echelle : Plusieurs années de formation</i>			

Figure 5 : Situations documentées pour l'analyse du cours de vie [CV2-Etude2]

Description 1 de l'activité au cours d'une observation en stage pré-professionnel [S1]

Au cours de son stage pré-professionnel de Licence [ou L3], effectué en janvier 2001, Maxence observe son conseiller pédagogique, enseignant expérimenté, intervenir avec sa classe. A cette occasion il est marqué par la façon dont son conseiller pédagogique marque son autorité auprès des élèves. Le sentiment éprouvé à cette occasion est celui d'une autorité impressionnante chez cet enseignant (U). La suite de l'analyse nous permet de décrire cette situation [S1] dans la mesure où elle donne lieu, plusieurs années plus tard, à la construction d'un type relatif à sa façon de nuancer le ton de sa voix.

Description 2 de l'activité au cours du Stage en Responsabilité [S2]

Lors de son Stage en Responsabilité, en septembre 2003, Maxence intervient immédiatement et systématiquement lorsqu'il perçoit un comportement déviant de la part des élèves (R) : « *Dès qu'il y a un truc, je suis dessus* » [S2]. En ce début d'année de formation, il s'adresse aux élèves sur un ton de voix haut (U) [S2], les éléments de généralité (sR) mobilisés dans ces situations de perception d'un comportement déviant sont les suivants : (a) il est nécessaire d'intervenir immédiatement et (b) s'adresser aux élèves sur un ton de voix haut marque son autorité. Les observations ethnographiques et les entretiens permettent de noter une récurrence de ce mode d'intervention lors des premiers mois de son Stage en Responsabilité. Par exemple : « *Je vois qu'ils commencent à mettre le bazar, alors j'arrête l'exercice* » [Classe de 4^{ème}, septembre 2003] ; « *Là, j'interviens tout de suite. Je regroupe toute la classe* » [Classe de 6^{ème}, février 2004].

Description 3 de l'activité au cours de l'atelier d'analyse de pratiques [S3]

Cinq mois plus tard, en février 2004, Maxence visionne, au cours d'un atelier d'analyse de pratiques, une vidéo relative à un conflit vécu par un enseignant expert : « *Là je me dis tout au début : « Tiens c'est pas mal, il laisse un peu tarder le conflit ». Je trouve que c'est bien par rapport à ce que je fais »*. De cette comparaison découle plusieurs transformations : (a) diminution de la validité du type (I) : Intervenir de suite en cas de comportement déviant (I), (b) construction du type (I) : Laisser tarder le conflit. Ce dernier est par la suite plus nuancé : « *Je me dis : « Là, il le laisse vraiment tarder le conflit », et puis finalement ça monte, ça monte et ça s'arrête jamais cette histoire là »* et débouche sur la (c) construction du type (I) : Ne pas intervenir tout de suite mais ne pas laisser trop tarder le conflit. Quelques secondes plus tard Maxence relève un autre élément : « *Là je me dis : « Tiens ! Une petite astuce », jeter des regards simplement pour monter que tu les as vus et pour essayer de les intimider »*. Ceci est retenu comme une « astuce » pour contrôler les élèves en les intimidant. Au moment où l'enseignant expérimenté sanctionne les élèves impliqués dans le conflit, Maxence se focalise sur le ton de sa voix (R). Il observe que son ton reste haut quelle que soit la nature de son intervention. A cet instant l'activité de Maxence se caractérise par un retour sur son stage pré-professionnel de Licence [S1] : « *Lui (l'enseignant expert visionné sur la vidéo), il laisse s'éterniser la situation pendant 10 minutes et au bout d'un moment ça tombe et il sanctionne en restant sur le même ton de voix et là j'ai une expérience qui m'aide, je me dis : « Tiens ! J'avais eu une autre expérience en Licence, et mon conseiller lui, il parlait tout doucement tout doucement quand il les réunissait autour de lui et quand il y en avait un qui faisait un truc il changeait de ton, mais incroyable et ça marquait une autorité impressionnante »* ». A cet instant deux pratiques sont mises en perspective. L'une attribuée à l'enseignant expérimenté, caractérisée par une intervention sur un ton de voix haut, l'autre attribuée à son conseiller pédagogique, caractérisée par une intervention sur un ton plus nuancé. La première est estimée trop longue et peu nuancée. La seconde est liée au souvenir d'un sentiment d'efficacité. En se reportant à son intervention en Stage en Responsabilité : « *Moi je me dis : « Tiens ! C'est vrai que ça je ne le fais pas souvent, moi je reste linéaire un peu sur un ton haut tout le temps et là je me dis : « Je vais essayer »* ». Maxence, se reconnaissant dans la pratique de cet enseignant observé sur la vidéo, discrédite sa propre façon de prendre la parole en classe. Ceci se traduit par la diminution de la validité du type (I) : S'adresser aux élèves sur un ton de voix haut marque son autorité. Cette activité d'analyse vidéo se caractérise par la construction des nouveaux

types : Ne pas intervenir tout de suite en stoppant la leçon mais ne pas trop laisser tarder le conflit ; Jeter des coups d'œil montre son contrôle et intimide les élèves. Elle permet également l'augmentation de la validité du type (I) : Nuancer le ton de sa voix marque une autorité.

Finalement la réflexion sur la façon de prendre la parole en classe se transforme à partir de plusieurs situations dont la dynamique générale a été en partie reconstituée. Ainsi, chacune des situations permet la mise à l'épreuve et la modification des types initialement constitués.

Description 4 de l'activité au cours d'un Stage en Responsabilité [S4]

Une dizaine de jours plus tard, en mars 2004, Maxence est confronté à une opposition entre deux élèves lors d'une leçon de Hand-Ball en Stage en Responsabilité (R). Compte tenu de son activité passée, les éléments de généralités suivants sont pour lui à l'état de potentialités et sont susceptibles d'être actualisés en situation [S4] : Ne pas intervenir tout de suite en stoppant la leçon mais ne pas laisser trop tarder le conflit ; Nuancer le ton de sa voix marque une autorité ; Jeter des coups d'œil montre son contrôle et intimide les élèves. Dans l'immédiateté de cette situation Maxence laisse l'exercice se dérouler tout en jetant un regard noir vers l'élève situé face à lui. Cette action traduit la mobilisation des éléments de généralité (sR) : (a) Ne pas intervenir tout de suite en stoppant la leçon et (b) Jeter des coups d'œil montre son contrôle et intimide les élèves. Lorsqu'il croise le regard de l'élève face à lui, il estime que ce dernier a perçu son mécontentement et tend à minimiser son agressivité. Bien qu'il laisse la leçon se dérouler, il surveille visuellement les deux élèves relativement à sa préoccupation de ne pas laisser trop tarder le conflit. Quelques instants plus tard, Maxence arrête le déroulement de la leçon au moment où il les voit stopper l'exercice en cours et se rapprocher : *« Quand j'ai vu qu'ils sortaient de la situation et qu'ils se rapprochaient j'ai arrêté le cours, j'ai regroupé la classe et j'ai poussé une grande gueulante qui a résonné dans tout le gymnase et ça a surpris tous les élèves, j'ai rarement eu un silence comme ça avec ces élèves, là je pense qu'ils se sont dit : « Là, on est allé trop loin » »*. Lorsqu'il s'adresse à l'ensemble de la classe en haussant le ton de sa voix, le silence et la surprise perçus chez les élèves le confortent dans cette façon d'intervenir (I). Les éléments de généralité (sR) mobilisés sont, à cet instant, jugés efficaces en situation de classe.

4.1. Discussion [CV2-Etude2]

A ce stade de l'étude sont repérables des processus de typicalisation divers. Nos résultats témoignent de typicalisation selon des critères d'efficacité, de pertinence (ou efficacité potentielle) et selon un rapport au collectif, c'est le cas de l'interaction avec le formateur lors de l'atelier d'analyse de pratiques [CV1-Etude2].

Confrontation d'expériences diverses

Ce cours de vie met en évidence de quelle façon l'activité se déploie à partir de la mise en relation d'une observation d'un enseignant expert [S1], de sa propre activité d'enseignement [S2] et d'une analyse d'un cas vidéo [S3] au cours de l'atelier d'analyse de pratiques et se prolonge de la situation de formation à la situation d'intervention en classe [S4]. L'expérience décrite dans ce second cours de vie montre une autre dynamique de transformation, rétrospective, différente de la dynamique cumulative et linéaire dans le temps relevée dans l'analyse du premier [CV1-Etude2]. Cette analyse montre comment des expériences peuvent rester syncrétiques dans un premier temps (comme l'activité relative à l'observation d'un expert en Licence et l'activité relative à l'enseignement en classe) pour être réinterprétées dans un deuxième temps les unes par rapport aux autres. Ce processus se traduit à l'échelle des premiers mois d'intervention par le passage d'une intervention systématique sur un ton de voix haut (de septembre 2003 à mars 2004) à une intervention plus indirecte et sur un ton de voix plus nuancé [S4], l'atelier d'analyse de pratiques [S3] (mars 2004) étant repéré comme le point à partir duquel ce changement dans l'activité d'enseignement advient. Comparativement au premier cours de vie des changements sont ici observables en situation d'enseignement.

Création de significations à partir d'expériences jusqu'alors non typicalisées les unes par rapport aux autres

L'interprétation de Maxence au cours de l'atelier d'analyse de pratiques [S3] se réalise sur la base d'un sentiment d'autorité éprouvé en S1. Cette expérience, bien qu'elle se caractérise par son indétermination est plusieurs années plus tard un élément clef de typicalisation de son expérience au cours de l'atelier d'analyse de pratiques.

Les expériences vécues au cours des situations S1 et S2 favorisent l'émergence d'une nouvelle signification, complexe, pluri temporelle et pluri situationnelle en S3. Ici, c'est

l'activité réflexive au cours de l'atelier d'analyse de pratiques qui est opportune à l'émergence d'une signification englobant diverses situations jusqu'alors non typicalisées les unes par rapport aux autres.

Ce cours de vie permet de mettre en évidence de quelle manière chaque expérience telle qu'une observation en stage pré-professionnel, ou sa propre activité d'enseignement s'accompagne d'un apprentissage dans le sens d'une typicalisation, sans pour autant que ces typicalisations aient des répercussions sur la pratique des enseignants en classe. Ici ce n'est que plusieurs années plus tard qu'une interprétation permet la confrontation de multiples expériences jusqu'alors restées non significatives les unes par rapport aux autres.

Ce cours de vie montre que le processus de typicalisation peut se produire par la mise en relation de types et/ou à partir d'un sentiment-type (le sentiment d'autorité éprouvé lors de l'observation en stage de pré-professionnalisation).

Cette analyse montre comment l'expérience se construit par la confrontation d'émotions ou sentiments-types et de connaissances-types. Dans ce sens, la construction de l'expérience professionnelle ne peut être limitée à la composante cognitive de l'activité et à la confrontation de types présentant un même degré de formalisation pour l'acteur. Ceci permet de distinguer différentes formes de typicalisation de l'activité : (a) des typicalisations se déployant sur la base d'une expérience actuelle et (b) des typicalisations se déployant sur la base d'une interprétation complexe par la confrontation de multiples expériences actuelles et virtuelles (confrontation de sentiments plus ou moins diffus, de connaissances-types).

5. Cours de vie n°3 [CV3-Etude2]

Ce cours de vie concerne Sébastien, professeur stagiaire de 25 ans. Il porte sur la création d'une démarche permettant de faire découvrir aux élèves une activité sportive et artistique. La Situation [S1] concerne un atelier d'analyse de pratique. La Situation [S2] est relative à une interaction entre Sébastien et son tuteur en Stage de Pratique Accompagnée. La Situation [S3] renvoie à la préparation de ses leçons.

		Non observé
Analyse de pratiques [S1]	Stage de Pratique Accompagnée [S2]	Préparation de leçon [S3]
<i>Echelle : Plusieurs semaines de formation</i>		

Figure 6 : Situations documentées pour l'analyse du cours de vie [CV3-Etude2]

Description 1 de l'activité au cours de l'atelier d'analyse de pratiques [S1]

Au cours du premier atelier d'analyse de pratiques, en janvier 2004, un tour de table est réalisé sur la demande du formateur afin que chacun des huit professeurs stagiaires exprime devant le groupe la ou les questions professionnelles qui sont les siennes à ce moment de l'année. L'extrait suivant est issu de l'entretien d'autoconfrontation avec Sébastien à l'instant où Maxence énonce au groupe sa question professionnelle :

Extrait 1 de l'entretien d'autoconfrontation

Sébastien : Au moment de prendre la parole je n'ai pas vraiment idée de la question professionnelle qui est la plus importante pour moi et quand Maxence dit qu'il a des difficultés à trouver la situation pour faire découvrir un problème aux élèves, c'est tout à fait un truc qui me parle, enfin je m'aperçois à ce moment-là que je ne cherche pas trop à leur faire découvrir la situation. Je me retrouve dans ce que dit Maxence.

Chercheur : Donc une des questions que tu retiendrais, c'est celle de faire découvrir la solution aux élèves ?

Sébastien : Oui, déjà créer la situation pour leur faire découvrir et après jusqu'à quel point les laisser faire, les laisser découvrir, c'est sur ce point qu'il faut que je travaille, c'est sûr que j'ai pas de problème de discipline avec mes élèves dans le collège où je suis et du coup il faut plus que je travaille là-dessus.

Ce court extrait permet de voir que la principale préoccupation de Sébastien à cette période de l'année [janvier] est la suivante : créer des situations et les organiser afin de faire découvrir une activité physique et sportive aux élèves. De plus cet extrait montre que les professeurs stagiaires partagent des questions similaires. En effet, Sébastien se retrouve dans la question professionnelle de Maxence au cours de ce tour de table. Nous pouvons également avancer avec prudence que ce moment participe à la construction d'un projet de formation. Ce qui est vague et difficilement perceptible par Sébastien au moment de prendre la parole devant le groupe est plus circonscrit à la suite de ce tour de table. Du point de vue du collectif, cet extrait montre aussi l'importance d'autrui dans la reconnaissance de sa propre activité.

Description 2 de l'activité au cours du Stage de Pratique Accompagnée [S2]

Cette situation S2 a eu lieu une semaine après le premier atelier d'analyse de pratiques [S1]. Elle est relative à une interaction entre Sébastien, Boris (un autre professeur stagiaire) et le tuteur de Stage de Pratique Accompagnée. Ce moment est initié par le tuteur qui interroge les professeurs stagiaires sur la progression qu'ils envisagent pour ce cycle²⁷ de Volley-Ball. A cette occasion le tuteur présente aux professeurs stagiaires les différentes étapes qu'il utilise pour organiser son cycle.

Extrait de l'interaction entre le tuteur et Sébastien

Tuteur : En Volley je propose 3 étapes : 2 contre 2 [deux élèves jouent contre deux élèves] avec 1 touche de balle [chaque équipe peut toucher une fois le ballon, donc pas de passe possible entre co-équipiers], puis 2 contre 2 avec 2 touches pour travailler sur le relayeur et sur sa place, je termine par du 2 contre 2 avec 3 touches pour montrer l'intérêt du joueur qui retourne face au filet [dans cette dernière étape, le réceptionneur a pour rôle de recevoir le ballon envoyé par l'équipe adverse, le relayeur (joueur dos au filet) a pour rôle d'effectuer une passe favorable à l'un de ses coéquipiers (face au filet) afin qu'il puisse marquer le point en envoyant le ballon dans les espaces inoccupés par l'adversaire].

Ce moment d'interaction constitue un moment clef de ce Stage de Pratique Accompagnée pour Sébastien. L'extrait suivant le précise.

Extrait 2 de l'entretien d'autoconfrontation

Sébastien : Il [le tuteur] aborde les étapes qu'il fait dans la construction de la compréhension du Volley Ball par les élèves, c'est pour le moment le point que j'ai retenu presque du stage pour faire découvrir une activité aux élèves. Là, actuellement je suis en tennis de table [Stage en Responsabilité] et je me disais comment leur faire découvrir quelque chose et pour le moment j'en suis incapable, j'ai aucune idée. Lui, il utilise trois situations, trois étapes, qu'il fait évoluer. Là je me dis qu'il faut que j'arrive à trouver cette progression, ce mécanisme pour toutes les activités ce serait vraiment éducatif, pour leur faire découvrir des problèmes. Mon objectif maintenant c'est de trouver ces étapes pour chacune de mes activités.

A cet instant, ce moment d'interaction est le point de départ de nombreuses réflexions et organise la préparation des cycles suivants.

²⁷ Un cycle est généralement composé de 7 ou 8 leçons pour la discipline EPS. Il désigne l'ensemble des leçons relatives à une même activité physique et sportive.

Description 3 de l'activité lors de la préparation d'une leçon de Natation [S3]

Extrait 3 de l'entretien d'autoconfrontation

Sébastien : J'ai repris cette idée des étapes pour découvrir une activité. J'ai repris l'idée du tuteur pour ma leçon de Natation. J'ai un peu trouvé cette démarche, j'ai essayé de faire pareil en leur faisant compter le nombre de cycle de bras, la première fois je donne aucune consigne, puis je les interroge sur l'amplitude des mouvements, puis la fois suivante je les interroge sur la coulée, puis sur l'intérêt des battements et sur 5 fois 25 mètres les élèves ont réduit le nombre de cycles de bras et je trouve que c'était vivant pour les élèves, leur faire vivre des situations, ils voyaient l'intérêt. C'est comme l'organisation du Volley-Ball de mon tuteur. Je me dis que cette démarche c'est essentiel pour que les cours soient éducatifs. Trouver les situations problèmes et les faire vivre aux élèves c'est ce que j'essaie de faire dans toutes mes activités, c'est ma question professionnelle, j'aimerais en fait avoir créé cette évolution pour toutes les activités.

Cet extrait montre une généralisation à tous les temps de préparation de leçon de cette préoccupation de trouver pour chaque leçon et plus largement pour chaque cycle une progression. D'autres situations ont été évoquées à partir du suivi ethnographique. Ces situations concernent par exemple des discussions de Sébastien avec son conseiller pédagogique afin de trouver cette progression : « *J'ai discuté avec mon conseiller pédagogique pour l'activité Hand-Ball. Lui il m'a donné un exemple d'exercice sur la contre attaque* ». Ainsi, les préparations de cycle et de leçon ont pris une place plus importante et Sébastien a sollicité son conseiller pédagogique afin d'obtenir une aide dans la réalisation du projet construit au cours de l'atelier d'analyse de pratique. Sébastien indique également un important changement dans le temps qu'il consacre à la préparation de ses leçons et cycles. De plus, les contacts ultérieurs avec ce professeur stagiaire lors de sa première année en tant que « néo-titulaire » témoignent d'une persistance de cette préoccupation plusieurs mois après notre recherche. Ceci permet d'estimer la portée du projet formalisé « par procuration » (Sébastien s'est reconnu dans le projet énoncé par Maxence) au cours de l'atelier d'analyse de pratiques.

5.1. Discussion [CV3-Etude2]

La généralisation des préoccupations à de multiples situations

Cette dernière analyse est lacunaire dans le sens où les données recueillies ne permettent pas de réaliser une analyse intensive de l'ensemble des composantes de l'activité. En contrepartie, elle montre qu'il est possible d'identifier une transformation majeure pour le

professeur stagiaire, de cibler son origine et la façon dont elle évolue au cours de l'année de formation.

Cette analyse montre qu'une expérience particulière, telle qu'un bref moment d'interaction avec un formateur sur sa façon d'aborder une activité sportive, peut être à l'origine d'un questionnement crucial en termes de formation. Nous relevons une généralisation de la préoccupation de Sébastien découlant de cette interaction à l'ensemble de ses activités postérieures. Cette préoccupation peut être caractérisée alors comme une macro préoccupation englobant des préoccupations de rang inférieur comme : (a) construire une progression entre deux exercices d'une même leçon [S3], (b) construire une progression entre les leçons d'un même cycle [S3] ou encore (c) rechercher des informations sur Internet ou auprès de son conseiller pédagogique afin de concevoir une progression pour chaque activité physique et sportive. En ce sens, elle structure l'ensemble de son activité dans la mesure où elle constitue pour Sébastien la question professionnelle qu'il définit comme centrale à travailler au cours de cette année de formation. De nombreuses recherches de documents et discussions sont associées dès lors à cette nouvelle préoccupation. Du point de vue de la formation, les moments de préparation de leçon sont peu abordés pour la discipline EPS. Pourtant il s'agit pour Sébastien d'un moment important auquel il consacre du temps afin de créer une progression entre les leçons d'un même cycle et entre les cycles à l'échelle de l'année scolaire. On peut penser que la Formation Disciplinaire a un rôle important à jouer sur ce plan afin d'amener les professeurs stagiaires à envisager leur action à une autre échelle que celle de la leçon. Cette tendance, relevée par Barrère (2002), souligne la faible prise en considération des situations de travail en amont ou en aval des situations d'enseignement en classe.

6. Synthèse et modélisation : Etude 2

6.1. Synthèse

Cette analyse révèle les possibles créations de significations entre situations de formation et de classe et remet en cause l'idée de savoirs cloisonnés aux situations desquelles ils sont issus. Suite à cette étude deux modalités de construction de l'expérience ont été repérées (Serres, Ria, Adé et Sève, 2006). La première montre que l'expérience des stagiaires

se transforme de façon linéaire et distribuée dans le temps. Des types construits en formation ou en classe sont successivement validés ou invalidés de façon progressive à partir d'une succession de situations de formation et de situations professionnelles, le dispositif d'analyse de pratiques participant à sa validation individuelle et collective. De cette façon l'expérience devient au fil des confirmations successives de plus en plus assurée et familière pour les professeurs stagiaires.

La seconde modalité met l'accent sur une dynamique rétrospective plus complexe. Des expériences passées aussi diverses que le ressenti d'une ambiance particulière lors d'une intervention en classe de la part d'un conseiller pédagogique deux années au préalable, que la rédaction d'une copie d'examen ou encore la lecture d'un ouvrage sur l'intervention pédagogique peuvent être mobilisées à nouveau lors de l'activité d'analyse de pratiques. Ainsi, des expériences n'ayant pas forcément donné lieu à une construction de type en situation de classe prennent sens après-coup en formation. La typicalisation s'effectue alors sur la base de ces expériences jusque-là faiblement symbolisées, de ces parcours personnels qui sont redéployés et capitalisés lors de situations d'analyse de pratiques particulièrement significatives du point de vue des stagiaires.

Si ces résultats permettent de mieux apprécier la façon dont une nouvelle signification se construit à partir de moments de formation tels que les ateliers d'analyse de pratiques, ils montrent également que ces moments ne sont pas favorables pour tous. Certains professeurs stagiaires s'isolent mentalement lorsqu'ils estiment la discussion trop éloignée de leur pratique. D'autres, bien qu'ils aient cette même impression, s'engagent dans une activité prospective. Ainsi, lorsque les types de situations analysées ne correspondent pas à des situations vécues, les professeurs stagiaires simulent ce qu'ils feraient dans une telle situation et s'attachent aux éléments clefs soulevés par le collectif. A ce titre, cette Etude 2 permet de pointer le rôle du collectif et de l'empathie. Ainsi les professeurs stagiaires se forment entre eux de façon informelle. L'empathie qu'ils éprouvent les uns envers les autres (Berthoz et Jorland, 2004) semble jouer en formation un rôle de «*rassurance*». En effet, chacun peut ressentir les émotions des autres et s'apercevoir que ses difficultés sont partagées. Le collectif permet également aux professeurs stagiaires d'identifier «*par procuration*» les questions professionnelles qu'ils n'avaient jusque-là pas pu formaliser.

6.2. Modélisation

Au final, cette deuxième étude permet de repérer trois traits caractéristiques de la construction de l'expérience des professeurs stagiaires à l'échelle de plusieurs mois de formation. Cette modélisation a été effectuée à partir des différents cours de vie analysés selon les principes précisés au Chapitre 2.

Se former, c'est valider des types relevant de diverses formes de légitimation au gré des situations de formation

C'est le cas du [CV1-Etude2] pour lequel les types construits lors de la rédaction d'une copie de préparation de concours sont validés successivement en situation de classe et en situation de formation. Cet item déjà présent lors de la première modélisation est le plus communément admis pour caractériser l'apprentissage relativement à notre cadre théorique. Il correspond à la catégorie de l'expérience de l'ordre de la « tiercéité » (Peirce, 1978), celle qui donne lieu à la construction validation et invalidation de types. Cependant nos résultats ne se limitent pas à confirmer cette proposition, ils précisent que cette typicalisation se réalise pour les professeurs stagiaires selon diverses légitimations : selon leur pertinence (efficacité potentielle), leur efficacité (testée, mise à l'épreuve en situation d'enseignement), et selon leur partage par des pairs.

Se former, c'est construire de nouvelles significations sur la base d'expériences jusqu'alors non typicalisées les unes par rapport aux autres

C'est le cas du [CV2-Etude2] qui montre comment l'analyse de pratiques est favorable à la confrontation des expériences non typicalisées les unes par rapport aux autres et non mises à profit pour son activité d'enseignement en classe. La construction de l'expérience professionnelle réside dès lors dans la confrontation d'expériences singulières sur la base de traits de typicalité. La confrontation de ces expériences ne s'opère pas forcément en fonction de leurs similarités, mais plutôt sur la base de traits de ressemblance et/ou dissemblance. L'expérience apparaît comme un vivier à partir duquel des synthèses s'opèrent de manière imprédictible.

Se former, c'est choisir des pistes de travail en privilégiant une ou deux questions estimées cruciales au cours de l'année de formation

C'est le cas du [CV3-Etude2] qui nous donne une idée de la concaténation des préoccupations au cours de l'année de formation. Ce cas nous permet de repérer une question professionnelle clef pour le professeur stagiaire et d'appréhender l'activité déployée à partir de cette dernière. La construction de l'expérience professionnelle réside dans l'identification d'une question professionnelle estimée cruciale. Cette dernière donne un sens, un projet de transformation aux professeurs stagiaires. Ce projet oriente les interactions des professeurs stagiaires mais aussi les recherches documentaires des professeurs stagiaires.

7. Apports, limites et nécessité d'un nouvel observatoire

Ces résultats mettent en évidence la construction de l'expérience professionnelle de façon rétroactive par synthèse et unification par la création de liens de signification entre des expériences jusqu'alors non mises à profit les unes par rapport aux autres.

Cette étude nous a amenés à documenter des situations n'ayant pas fait l'objet d'observations. Ce constat montre l'incomplétude des données et la nécessité d'un suivi plus longitudinal afin de disposer d'analyses locales pouvant être mises en relation avec des questions professionnelles identifiées comme majeures du point de vue de la formation.

Une temporalité plus conséquente devrait permettre d'apprécier la dynamique de l'activité des professeurs stagiaires à une échelle plus globale et notamment la fluctuation à l'échelle d'une année de formation des différents intérêts pratiques poursuivis par les stagiaires. En effet, l'année de formation est en quelque sorte l'étalon institutionnel alloué aux stagiaires pour se former. Il paraît important de disposer d'indices sur les transformations de l'activité à l'échelle de l'année de formation, la visée transformative de cette recherche nous oriente vers cette unité afin de disposer d'informations utiles pour une aide aux acteurs de la formation.

Par ailleurs, la comparaison de l'activité des professeurs stagiaires en EPS avec leurs collègues d'autres disciplines (Histoire Géographie et Mathématiques) semble profitable à l'élargissement de la portée des résultats. Ceci permettrait l'identification de spécificités plus liées à la discipline d'enseignement et de traits communs quelle que soit la discipline d'enseignement.

Chapitre 6

Etude 3 : La construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires dans la diversité des situations à l'échelle de l'année de formation

1. Questions de recherche pour l'Etude 3

Cette troisième étude a consisté en un suivi régulier des formés dans la *quasi* totalité des contextes de formation sur une année complète de formation. Elle tente de décrire de quelle façon les professeurs stagiaires se forment entre situations d'enseignement en classe et diverses situations de formation en centre. Trois questions de recherche structurent cette Etude 3. Elles visent à préciser la construction de l'expérience des professeurs stagiaires à l'échelle de l'année de formation, sa typicalité et la hiérarchie de leurs préoccupations.

- Comment se caractérise la construction de l'expérience professionnelle à l'échelle de l'année de formation ?
- Quelles sont les préoccupations typiques des professeurs stagiaires lors des premières semaines de formation ?
- Comment s'organise l'expérience entre les préoccupations cruciales des professeurs stagiaires et celles plus secondaires ?

2. Observatoire de l'Etude 3

Le recueil de données relatif à cette Etude 3 a été mené auprès de quatre professeurs stagiaires du second degré (PLC2 à l'IUFM) dans les disciplines d'enseignement scolaire Histoire Géographie et Mathématiques (Cf. Tableau 1).

Nom	Stage en Responsabilité (SR) Stage de Pratique Accompagnée (SPA)	Période de recueil	Statut Discipline d'enseignement
Hakan	Lycée SR / Collège Stage de Pratique Accompagnée	De septembre 2004 à juin 2005	CAPES Histoire et Géographie
Samuel	Lycée SR / Collège Stage de Pratique Accompagnée	De septembre 2004 à juin 2005	Agrégation Histoire et Géographie
Céline	Lycée SR / Collège Stage de Pratique Accompagnée	De septembre 2005 à juin 2006	Agrégation Mathématiques
Géraud	Collège SR / Lycée Stage de Pratique Accompagnée	De septembre 2005 à juin 2006	Agrégation Histoire et Géographie

Tableau 1 : Caractéristiques des recueils de données effectués avec les professeurs stagiaires volontaires

Cette étude longitudinale s'est attachée à l'année de formation. Elle a concerné plus particulièrement l'activité des professeurs stagiaires dans les contextes institutionnels suivants : (a) Stage en Responsabilité, (b) Conseil Pédagogique post-leçon avec leur conseiller pédagogique, (c) de Stage de Pratique Accompagnée, (d) Conseil Pédagogique post-leçon

avec leur tuteur, (e) Formation générale et Disciplinaire à l'IUFM, (f) Mémoire Professionnel et (g) Visite IUFM. Une figure récapitulative présente l'ensemble des contextes ayant fait l'objet d'observations et leur place dans l'année (Cf. Figure 7).

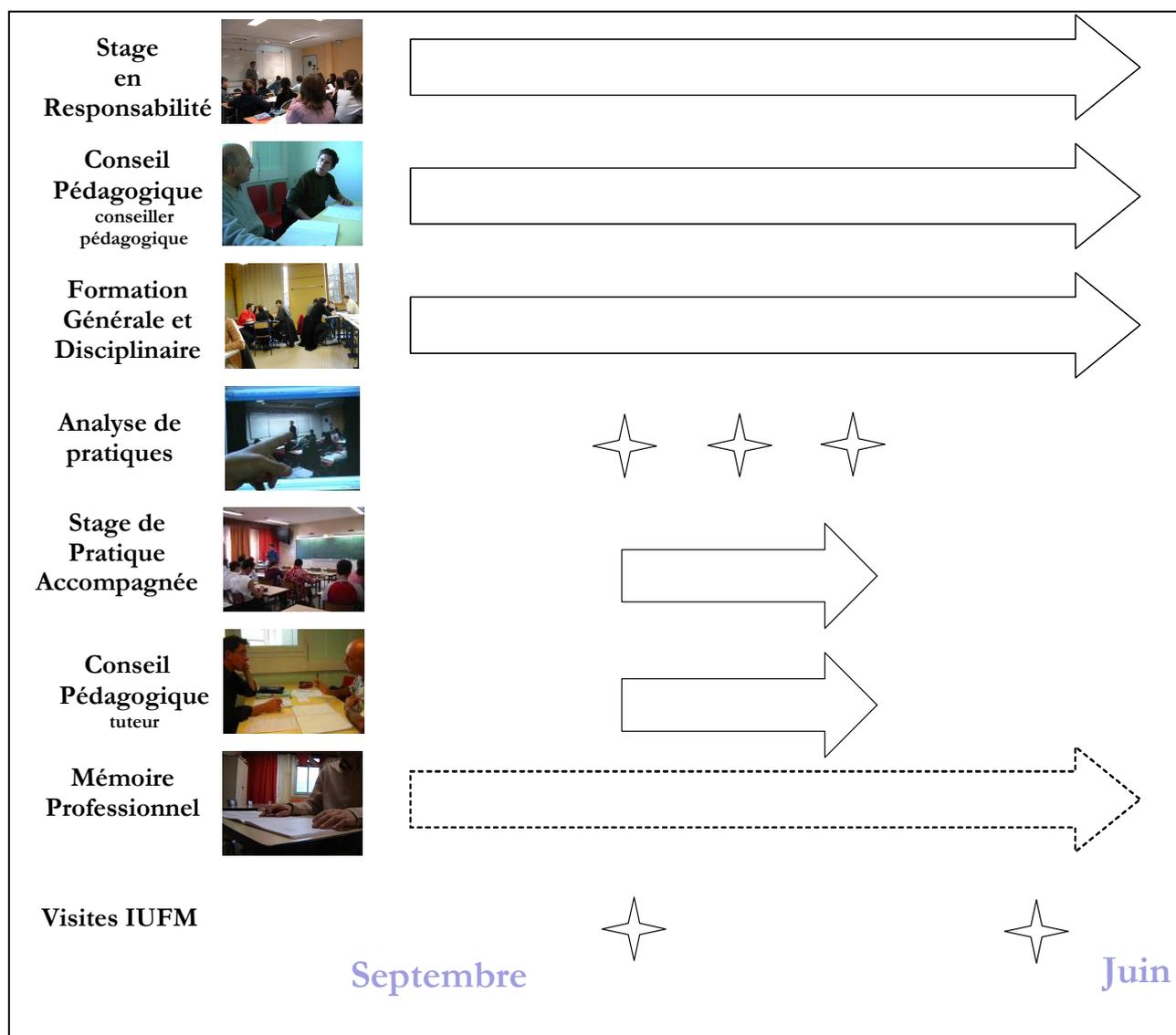


Figure 7 : Agencement des contextes de formation observés sur l'année de formation

Chacun des professeurs stagiaires a été suivi tout au long de l'année de formation, parfois plusieurs fois par semaine. De cette façon, quatre cours de vie ont été constitués. Ces cours de vie sont relatifs à la formation de façon plus globale sur l'année de formation. Ils sont donc plus larges que ceux analysés précédemment relatifs à des intérêts pratiques particuliers sur de courtes périodes de formation (Etude 1 et 2).

Cette étude menée dans deux disciplines d'enseignement scolaire observées en classe et en centre de formation (une heure environ pour chaque observation) sur l'ensemble de l'année de leur titularisation représente plusieurs centaines d'heures d'enregistrement (une

cinquantaine d'heures par professeur stagiaire), auxquelles s'est ajouté un volume environ équivalent d'heures d'entretiens d'autoconfrontation (confrontation à l'image de sa propre activité d'environ une heure avec le chercheur). Cette recherche a nécessité la définition d'un observatoire de recherche avec des procédures de recueil de données originales (Ria et Serres, soumis).

2.1. Constitution d'un Corpus Electronique

Face à la quantité importante de données, nous avons conçu un Corpus Electronique. Les éléments qui le composent, la façon dont il a été constitué et ses fonctions sont décrites dans les sous-sections suivantes.

2.1.1. Recueil de données

Chacun des professeurs stagiaires a été suivi dans les différents contextes de formation sur leur année de formation. Quatre types de données ont été recueillis. Des données : (a) d'observations ethnographiques, (b) d'entretiens, (c) d'enregistrements vidéo de l'activité en classe et au cours des entretiens de conseil pédagogique et (d) d'évaluation du caractère formateur des situations de classe et de formation. Pour chaque professeur stagiaire, une quarantaine de recueils ont été effectués. Les données recueillies ont été consignées chronologiquement dans un fichier texte (Word®) (Cf. annexes 2, 3 et 4). Le corpus ainsi constitué représente une masse importante de données (environ 200 000 signes) hétérogènes (observations, enregistrements vidéo, notes ethnographiques, verbalisations, etc.).

Données d'observation

Des notes ethnographiques ont été prises dans l'ensemble des contextes précédemment cités. Il s'agissait de décrire l'activité des acteurs, de recueillir des informations qu'il n'était pas possible de filmer ou d'enregistrer, comme par exemple à la suite d'échanges avec les professeurs stagiaires dans les couloirs des établissements scolaires ou du centre de formation. De nombreuses observations ont été réalisées pour les formations en centre notamment en Formation Disciplinaire. Des informations générales ont été consignées (date, lieu, acteurs en présence, objet de la leçon, discipline enseignée, thème ou chapitre étudié, etc.). L'activité observée a été décrite chronologiquement de la façon suivante :

CORPUS 3 – 14 octobre 2004
Stage en Responsabilité

Contexte : Lycée Jeanne d'Arc (S. A 116). Cours d'Histoire avec les 2^{nde} 2 (34 élèves)

Notes prises au fond de la classe.

Descriptif de la leçon : cours sur les trois civilisations pour une Méditerranée (Rome Antique) : des éléments d'unités et de divisions. Utilisation du livre, de cartes sur rétroprojecteur, du tableau pour quelques titres. Sollicitations de la classe par questions/réponses.

- 10h05. Hakan, après quelques mots de transition par rapport au cours de la veille, reprend son cours en arpentant l'espace avant de la salle de classe.
- 10h10. Prises de notes silencieuses de la part des élèves.
- 10h11. Hakan s'excuse de parler mal, il estime être à moitié malade.
- 10h12. Les élèves se plaignent que le cours avance trop vite. Hakan s'en excuse, explique qu'il aime bien ce sujet d'Histoire et qu'il a tendance à s'emporter.
- 10h16. Première sollicitation des élèves pour définir ce qu'est un évêque. Hésitations des élèves.
- 10h17. Hakan écrit au tableau : « Vous arrivez à me lire ? J'ai fait des progrès ! ». Les élèves se plaignaient de son écriture *quasi* illisible [ce que je confirme]
- [...]

Tableau 2 : Extrait des notes consignées en classe par le chercheur

Données d'enregistrements vidéo

Les enregistrements vidéo ont été réalisés au cours des stages (Stage en Responsabilité et Stage de Pratique Accompagnée), des entretiens post-leçon avec les conseils pédagogiques et tuteurs et au cours des visites IUFM. Réalisés en continu, ils ont consisté à filmer les actions et communications des acteurs. Le dispositif d'enregistrement était identique aux études précédentes. Peu d'enregistrements de l'activité en classe ont été effectués lors de l'année 2004-2005, les chercheurs procédant majoritairement par des prises de notes ethnographiques en classe (Cf. Tableau 2).

Données de verbalisation

Les données de verbalisation ont été recueillies au cours d'entretiens d'autoconfrontation ou de remise en situation menés avec les professeurs stagiaires. Ces traces d'activités pouvaient être des observations, des documents relatifs à la préparation des cours, leurs agendas, leurs notes prises à l'IUFM, leur Mémoire Professionnel en phase d'écriture, etc. Le plus souvent ces traces de l'activité étaient des enregistrements vidéo (lors de l'année 2005-2006). D'une durée moyenne d'une heure, ces entretiens ont été réalisés soit le jour même, soit quelques jours après les observations ou enregistrements réalisés. Ces entretiens ont également fait l'objet d'un enregistrement vidéo afin de disposer simultanément des verbalisations et des traces commentées correspondantes.

Les données de verbalisation relatives au caractère formateur de la formation

Ces données recueillies trois fois dans l'année ont consisté en une estimation par les professeurs stagiaires du caractère formateur des différents contextes de formation. Une explicitation des principales raisons de cette estimation a été demandée aux professeurs stagiaires. De cette façon, un commentaire plus détaillé a été obtenu sur ce qu'ils entendaient par caractère formateur, sur l'utilité perçue des différents contextes de formation, sur la pertinence ou décalage de ces derniers vis-à-vis de leurs attentes. Ces entretiens d'une durée moyenne de 30 minutes ont été réalisés après quelques semaines d'enseignement, au moment des stages simultanés en collège et lycée correspondant au moment le plus dense de l'année en termes d'heures de formation et en fin d'année. Ces entretiens ont également été enregistrés. Ils avaient pour objectif d'identifier les impacts des dispositifs de formation sur les professeurs stagiaires et de repérer du point de vue du formé l'utilité perçue. Le chercheur a utilisé ces entretiens afin d'apprécier le rapport aux différents contextes de formation à différentes périodes de l'année. Il a ainsi pu apprécier du point de vue des formés les raisons permettant aux professeurs stagiaires d'accorder un caractère inutile ou au contraire crucial à certains contextes par rapport à d'autres.

2.1.2. Traitement des données

Une fois consignées, les données d'observation, les enregistrements et les verbalisations ont fait l'objet de traitements successifs. Premièrement, des analyses locales ont été réalisées à la suite de chacun des recueils de façon à identifier, de la même façon que pour les Etudes 1 et 2, les préoccupations, attentes, focalisations, actions, sentiments, connaissances, etc., des professeurs stagiaires. Deuxièmement, un système de navigation a été créé à partir de liens hypertextes afin d'accéder aux données depuis un tableau synoptique représentant l'année de formation dans son ensemble, avec les divers contextes de formation (colonnes du tableau) et les recueils de données correspondants (lignes du tableau). Chaque recueil a été daté de façon à le situer chronologiquement. Cette première fonction de navigation du Corpus Electronique est illustrée par la suite (Cf. Figure 9). Troisièmement ont été repérés au fil du Corpus Electronique :

- des composantes typiques de l'activité. Par exemple les sentiments récurrents : « de crise de temps » ; « de surveillance lors d'un stage » ; « d'abondance des conseils » ; « d'un contact avec les élèves positif » ; des préoccupations typiques repérées comme particulièrement saillantes au temps t et dont la comparaison termes à termes permet

de saisir la typicalité ou les fluctuations dans le temps. Par exemple pour Géraud la préoccupation : « Adapter un vocabulaire compréhensible par les élèves de 6^{ème} » se retrouve tout au long de son année de formation ; pour Céline la préoccupation : « Identifier les problèmes de compréhension des élèves » apparaît en classe en début d'année et fait l'objet de réflexions successives à l'occasion de la rédaction de son Mémoire Professionnel, etc.

- des périodes ou événements (R) particulièrement saillants pour les professeurs stagiaires. Par exemple : « la première observation du conseiller pédagogique » ; « le premier bilan de sa tutrice en Stage de Pratique Accompagnée » ; « une analyse de cas en Formation Générale » ; « la réunion avec les parents d'élèves » ;
- des contraintes pesant sur l'activité des stagiaires catégorisées par le chercheur sur la base des verbalisations des professeurs stagiaires. Par exemple : « trop de conseils en même temps » ;

Cette analyse plus englobante effectuée à partir des analyses locales permet d'identifier des unités plus larges. Ces unités rendent compte de l'histoire de couplages typiques entre les acteurs et leur environnement. Ces unités, qualifiées de non élémentaires, sont constituées par le chercheur à partir des unités élémentaires significatives pour les acteurs documentées à partir des analyses locales (Theureau, 2006).

Cette troisième étape a conduit à la constitution d'un « Index » (Cf. Figure 10). Ce dernier a été utilisé afin de circuler plus facilement au sein du corpus jusqu'alors seulement lisible *in extenso* de façon linéaire. Grâce à cette fonction, le chercheur a pu mettre en relation des données, relatives à un même intérêt pratique du professeur stagiaire, appartenant à différents contextes de formation. D'un point de vue technique, cette indexation a été réalisée en créant des liens hypertextes au sein du corpus. Ceci a consisté à attribuer à une partie du texte des signets « Crisedetemps1 ; Crisedetemps2 ; ... ». Ces derniers servant par la suite de « cible » pour créer des liens « en chaîne » entre plusieurs extraits du corpus. Les liens interactifs ainsi créés ont permis le passage d'un corpus « traditionnel » à un Corpus Electronique.

Au final, ce Corpus Electronique a eu pour fonction : (a) de compiler les données de façon chronologique, (b) d'organiser les données et permettre des lectures interactives des données par la mise en relation des analyses à grain fin (locales) des composantes de l'activité avec une analyse plus globale caractérisant l'activité à l'échelle de l'année de formation, autrement dit de pister le devenir des transformations locales (quelques minutes de formation)

2.2. Possibilités d'action dans le Corpus Electronique

2.2.1. Se repérer et naviguer

Le Corpus Electronique donne la possibilité d'accéder aux données d'observation, d'entretien et d'enregistrement vidéo (Cf. Figure 9). Ces données sont répertoriées selon les contextes de formation et les dates de recueil.

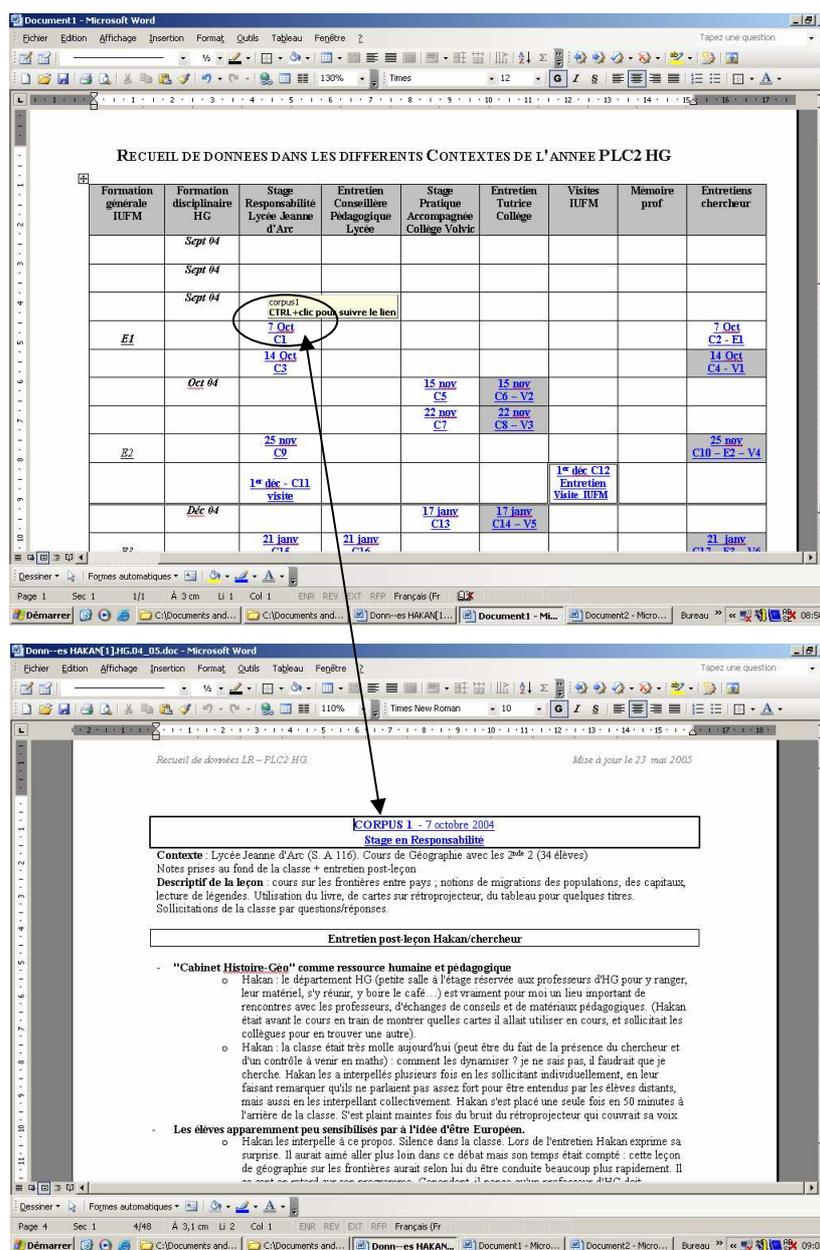


Figure 9 : Illustration de l'accès aux données depuis le tableau récapitulatif

2.2.2. Accéder aux données relatives à un même intérêt pratique

L'accès aux données est possible depuis un index construit par le chercheur (Cf. Figure 10). Par exemple le thème « Trop de conseils en même temps » a été défini par le chercheur comme une contrainte extrinsèque pesant sur l'activité des professeurs stagiaires. Il découle de l'identification des préoccupations des professeurs stagiaires à plusieurs moments de l'année de formation. Ainsi le repérage d'un sentiment d'abondance des conseils à partir des *verbatim* du professeur stagiaire lors d'un entretien avec le chercheur au mois de décembre va ensuite apparaître comme un élément récurrent du corpus. En ce sens, cet index correspond à un premier niveau de traitement des données.

Depuis cet index, il est possible de suivre chronologiquement les données participant à la caractérisation de régularités et de transformations dans l'activité des formés (Cf. Figure 11). Des liens « en chaîne » permettent de suivre des épisodes témoignant d'une régularité ou de transformations dans l'activité des professeurs stagiaires au cours de l'année de formation. Le dernier lien renvoie à une synthèse des données et à un premier niveau d'analyse. Par exemple, la « Variation de l'impact d'une même intervention au sein de deux contextes d'enseignement » a été étudiée à partir de la mise en relation de deux observations du chercheur et a abouti à un premier niveau d'analyse.

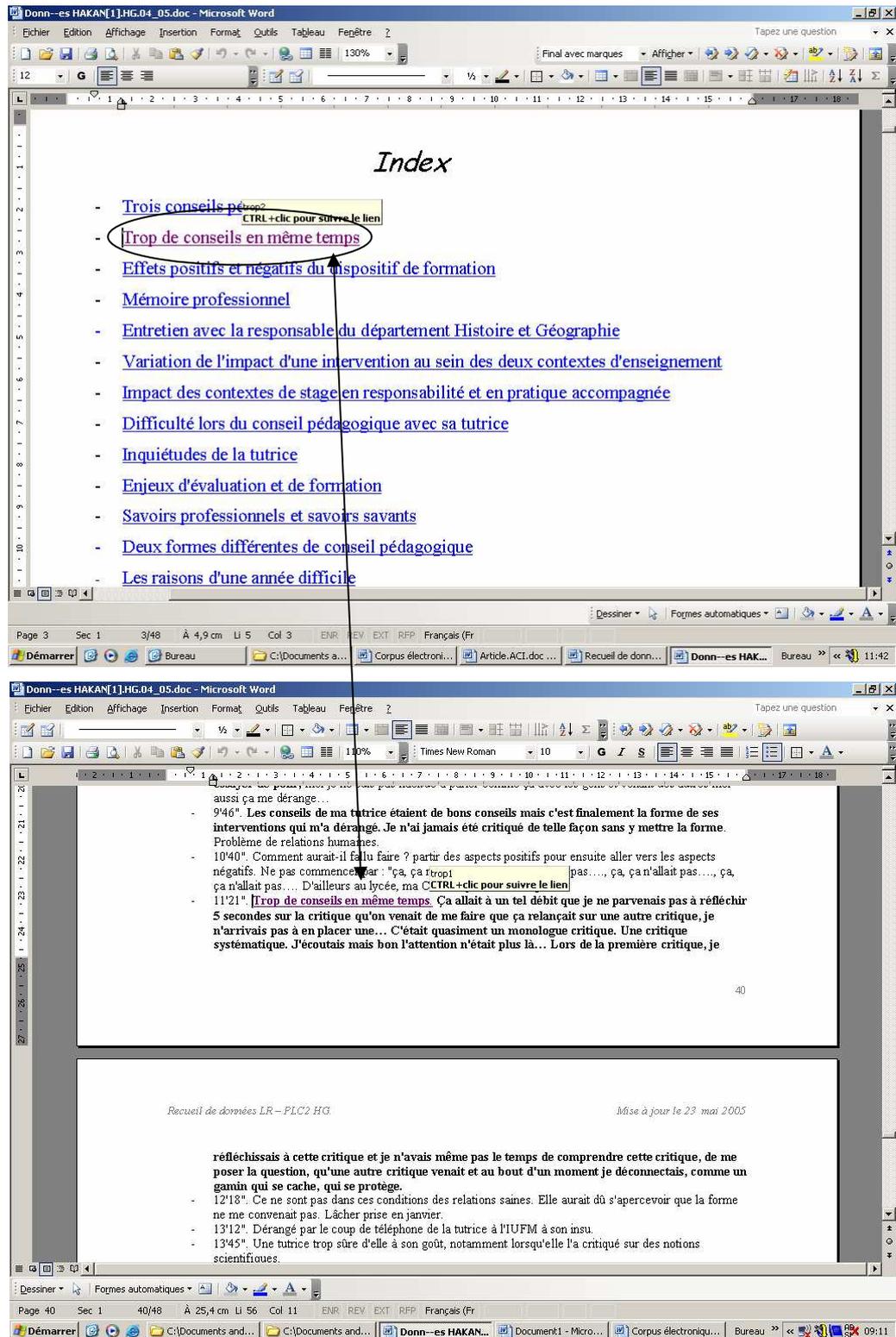


Figure 10 : Illustration de l'accès aux données depuis l'index.

CORPUS 9
25 novembre 2004
Stage en Responsabilité
Contexte : Lycée Jeanne d'Arc (S. A 116). Cours de Géographie avec les 2nd 2 (34 élèves)

Notes prises au fond de la classe.
Descriptif de la leçon : cours sur la croissance des productions agricoles.
10h06. Annonce un contrôle le lendemain.
10h09. Reprise d'un cours déjà amorcé. Peu d'interactivité de la part des élèves.
10h30. Classe très molle. Hakan les relance.
10h40. Hakan lit un texte sur la révolution verte, engage une discussion sur les méfaits de l'économie intensive. Des élèves participent au débat. Le débat a pour objet les OGM, les multinationales; les pesticides. Hakan évoque d'un ton un peu provocateur, l'utilisation du Coca Cola comme pesticides en Inde. Les élèves sont amusés.

[!] Corpus 18 (31 janvier 2005). Le même exemple est repris par Hakan (l'utilisation du Coca Cola comme pesticide) avec ses élèves de 5^{ème} en présence de sa tutrice. Voir commentaires.

Bilan du cours :
Hakan a quelque mal encore à engager une discussion ou à questionner les élèves avec efficacité. La classe est molle (elle a un contrôle important de SVT l'heure suivante. Hakan pense que la présence du chercheur pèse un peu sur leurs comportements; la veille, ils avaient surexcités)

CORPUS 18
31 janvier 2005
Stage en Pratique Accompagnée en présence de sa tutrice
Contexte : Collège de Volvic. Classe de 5^{ème}. Quelques absents. 10h45-11h35.

- Fin d'un cours sur la Révolution verte en Inde.
- Notes prises au fond de la classe en présence de sa tutrice.
- 10h46. Accroche par une phrase : "Qui peut me rappeler où on s'était arrêtés ?". Les élèves sont encore en train de s'installer.
- 10H56. Hakan questionne les élèves.
- 10h58. Dictée de la trace écrite. Les élèves posent des questions, demandent de dicter de nouveau. Un élève demande : "révolution verte ou ouverte ?". Hakan est obligé de répéter plusieurs fois.
- La classe est très calme. La tutrice me dit qu'ils ont changé le plan de classe (une fille et un garçon par table).
- L'exemple d'utilisation du Coca Cola (utilisé en SR Cf. Corpus 9) comme pesticide est repris par Hakan avec ses élèves de 5^{ème} lors d'une leçon sur l'Inde et la révolution verte, mais cette fois-ci en présence de sa tutrice.
- Les élèves se retournent tous ou presque vers la tutrice assise au fond de la classe comme pour lui demander son avis. Hakan insiste : "Si, si vous pouvez me croire, c'est véridique, ce n'est pas une invention !".
- 11h29. Hakan est pris par le temps, il accélère la dictée pour boucler son chapitre.
- 11h30. Fin de cours un peu précipitée.

Tranchements des contextes

- o Etanchéité recherchée en quelque sorte en contextes de stage en responsabilité et le stage de pratique accompagnée. Hakan n'apprécie pas que sa tutrice ait l'intention de savoir comment se passe son stage en responsabilité. Comme si la difficulté reconnue en stage de pratique accompagnée pouvait compromettre l'autre contexte de stage.

Variation de l'impact d'une même intervention au sein de deux contextes d'enseignement

- o **Stage en responsabilité. CORPUS 9 - 25 novembre 2004.**
 - Hakan lit un texte sur la révolution verte, engage une discussion sur les méfaits de l'économie intensive. Des élèves participent au débat. Hakan évoque d'un ton un peu provocateur, l'utilisation du coca cola comme pesticide en Inde. Il explique que l'eau utilisée localement est tellement polluée et porteuse de pesticide qu'elle a des effets sur les insectes. Son intervention est convaincante et suscite des sourires.
- o **Stage en pratique accompagnée. CORPUS 18 - 31 janvier 2005.**
 - Le même exemple d'utilisation du Coca Cola comme pesticide est repris par Hakan avec ses élèves de 5^{ème} lors d'une leçon sur l'Inde et la révolution verte, mais cette fois-ci en présence de sa tutrice.
 - Les élèves ne savent s'ils doivent le croire, ils se retournent tous ou presque vers la tutrice assise au fond de la classe comme pour lui demander son avis. Hakan insiste : "Si, si vous pouvez me croire, c'est véridique, ce n'est pas une invention !".

⇒ **Une même illustration en cours, deux effets différents auprès des élèves.** Les lycéens semblent convaincus. Les collégiens se retournent vers la personne référence, semblaient douter de la véracité des propos du professeur stagiaire.

Notes du chercheur ajoutées suite au repérage d'un même exemple mobilisé dans deux contextes de classe (CORPUS 18)

Notes du chercheur suite au repérage d'un même exemple mobilisé dans deux contextes de classe

Suite au repérage d'une similarité entre deux contextes, le chercheur effectue un début d'analyse visant à comparer les effets de la mobilisation par le professeur stagiaire d'un même exemple seul dans sa classe de lycée (SR) et avec une classe de collège en présence de sa tutrice (SPA).

Figure 11 : Illustration d'une lecture thématique du corpus

2.2.3. Accéder aux enregistrements vidéo

Toutes les vidéos enregistrées au cours de l'année scolaire ont été consignées en les repérant chronologiquement et en nommant des séquences. Cela permet un repérage des occurrences remarquables sans transcrire *in extenso* l'ensemble des vidéos sous forme de *verbatim* et une accessibilité à tout moment, notamment lors des entretiens de remise en situation, aux extraits vidéo évoqués par le professeur stagiaire afin de l'aider dans la description de son activité.

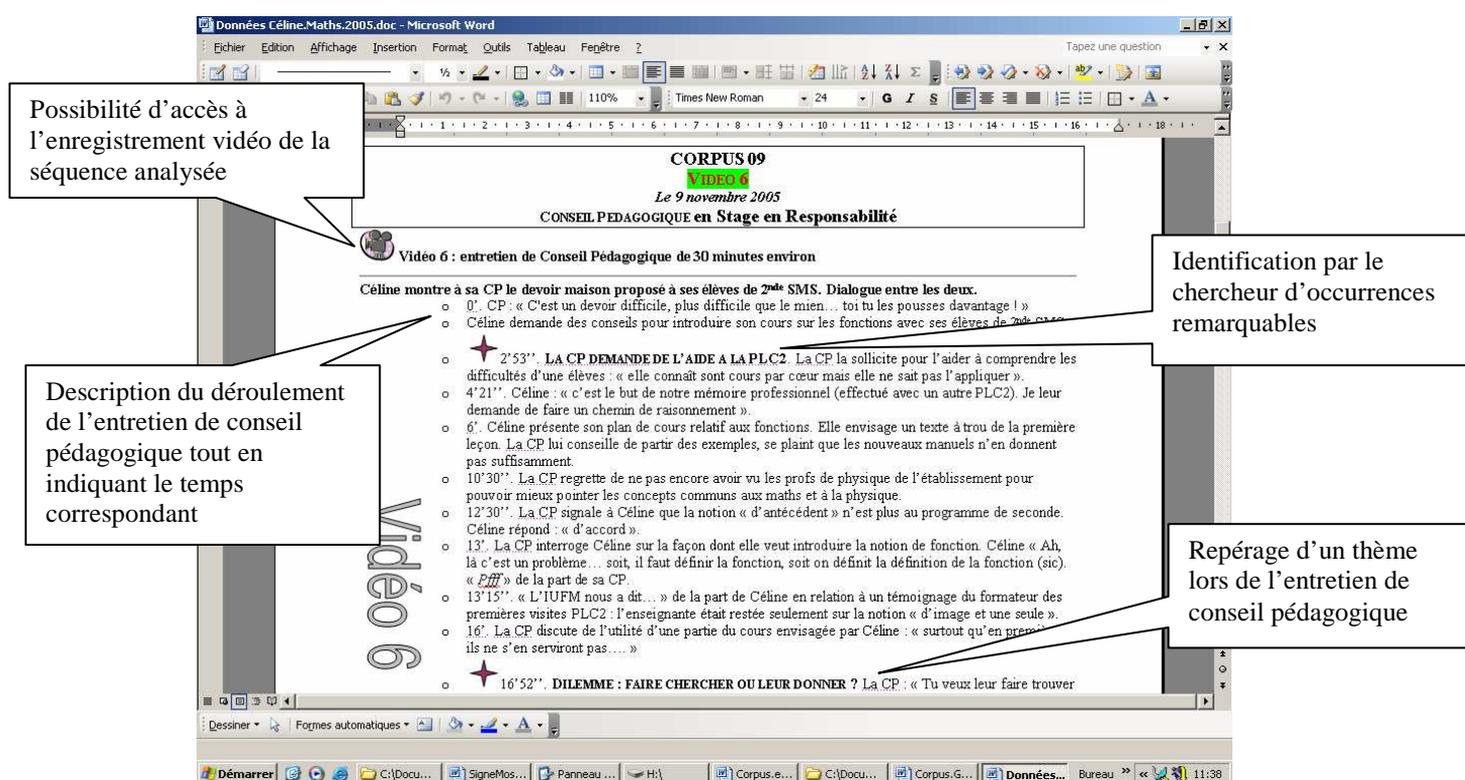


Figure 12 : Exemple d'indexation des bandes vidéo et de ses principales fonctions

3. La construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires à l'échelle de l'année de formation

A partir des Corpus Electroniques constitués ont été repérées les préoccupations (E), les unités significatives (U) et les représentations (R) qui caractérisent l'expérience des professeurs stagiaires à l'échelle de l'année de formation. Sont décrits et commentés les

périodes et les évènements saillants de Samuel et Hakan, professeurs stagiaires en Histoire Géographie, sous la forme d'un cours de vie relatif à la formation.

3.1. Le cours de vie relatif à la formation d'Hakan

Ce premier cours de vie à l'échelle de l'année de formation concerne Hakan, PLC2 en Histoire Géographie. Son cours de vie est dans un premier temps modélisé (Cf. Figure 13). Dans un deuxième temps sont discutés successivement les trois périodes et les deux évènements saillants qui décrivent à un niveau général son activité durant son année de formation.

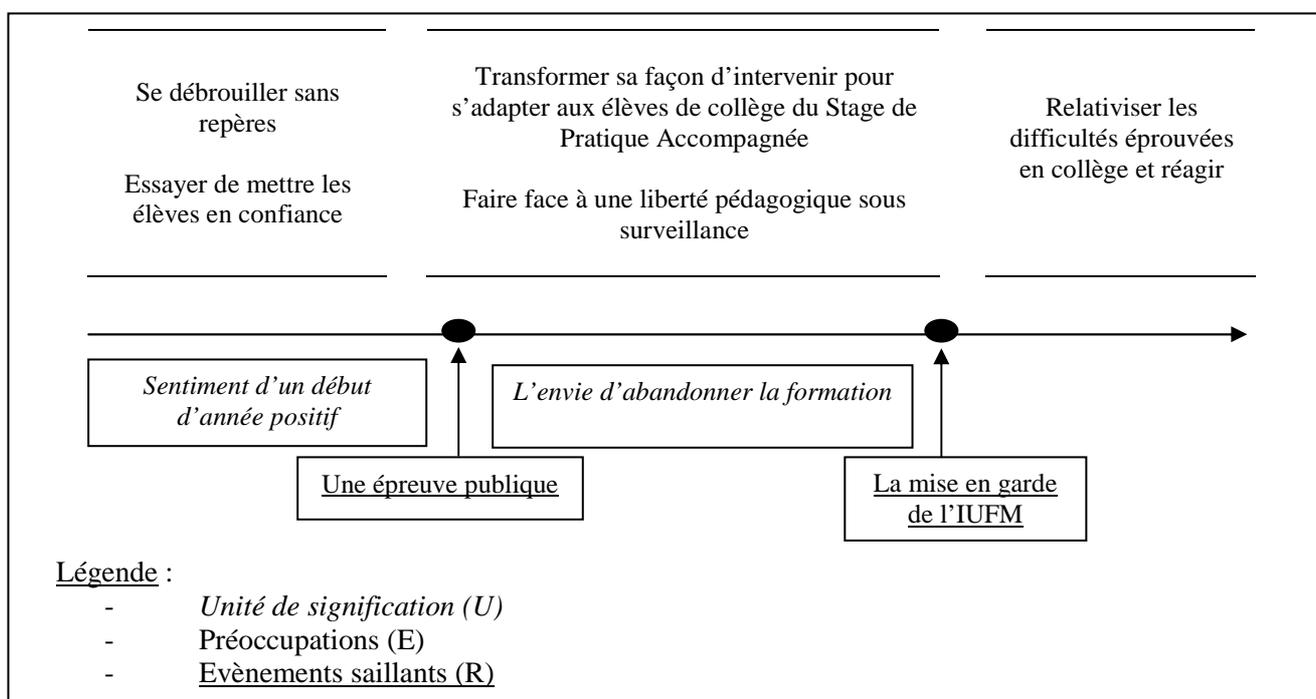


Figure 13 : Modélisation du cours de vie d'Hakan

Période 1 – [septembre-novembre]

Se débrouiller sans repères et essayer de mettre les élèves en confiance

Une première période de septembre à novembre s'est caractérisée par le sentiment d'un début d'année positif pour Hakan. « *C'était vraiment intéressant, on était pratiquement lancés comme ça en plein milieu de la bataille sans avoir les repères...* ». L'utilisation du pronom « on » semble témoigner d'un vécu proche de celui de ses pairs. L'incertitude et le manque de repères à cette période de l'année ne l'ont pas déstabilisé : « *Se débrouiller... Ça c'était vraiment intéressant... J'étais très optimiste, j'essayais moi-même de mettre les élèves en confiance, de les rassurer eux...* ». Hakan a apprécié ces premières semaines de stage au

cours desquelles il a dû trouver ses repères et tenter de stabiliser son activité en mettant les élèves en confiance. Les observations faites en ce début d'année corroborent les descriptions du professeur stagiaire, une réelle connivence est perceptible avec les élèves de lycée.

Période 2 – [décembre-février]

Transformer sa façon d'intervenir pour les élèves de collège du Stage de Pratique Accompagnée et faire face à une liberté pédagogique sous surveillance en Stage de Pratique Accompagnée

Une seconde période de décembre à février s'est caractérisée pour Hakan par la préoccupation de transformer sa façon d'intervenir pour les élèves de collège. En effet, lors de sa première intervention en collège, un décalage manifeste entre les lycéens et collégiens est apparu à Hakan. A ce moment de l'année sa principale préoccupation a été de transformer sa façon d'enseigner, en passant d'un enseignement *ex cathedra* en lycée à une diversification des activités face aux élèves de collège. Les observations faites dans le cadre de ce stage ont dénoté une difficulté à passer des élèves de lycée à ceux de collège. De plus, la présence de la tutrice est apparue problématique dans la mesure où les élèves ont eu tendance à se retourner régulièrement vers elle afin de voir si cette dernière confirmait les dires du professeur stagiaire.

Cette période s'est caractérisée par un sentiment de surveillance de la part de sa tutrice : « *Le contexte en Stage de Pratique Accompagnée est différent, ma conseillère pédagogique en Stage en Responsabilité vient dans mon cours une fois par semaine, on se voit une fois par semaine... Alors que ma tutrice [en Stage de Pratique Accompagnée], elle est là tout le temps, tout le temps... Ça finit par exaspérer finalement ce genre de surveillance* ». La relation avec sa tutrice a été également difficile pour Hakan qui a indiqué être perdu dans le flot des conseils énoncés par sa tutrice : « *Je n'arrivais pas à réfléchir finalement cinq secondes sur la critique qu'elle venait de me faire et elle relançait sur une autre critique et je n'arrivais pas à en placer une... C'était quasiment un monologue de critiques...* ».

Evènement 1 – [décembre 2004]

Une épreuve publique au sein de son collège d'origine

Un entretien avec sa tutrice en salle des professeurs a constitué pour Hakan un évènement saillant, marquant pour lui le début d'une relation difficile : « *On a fait un petit débriefing [analyse post-leçon avec la tutrice]... Il y avait pas mal de profs à côté... Déjà ça*

*ne m'a absolument pas plu... Un prof à côté, d'autres qui passaient... Elle me disait ce qui n'allait pas [dans sa leçon], à voix haute, elle n'était pas discrète, elle parlait quoi, moi ça m'a absolument pas plu... Donc dans mes réponses, j'étais exaspéré quoi, c'est normal... Elle a vécu ça elle comme une vexation...». Cet entretien effectué dans la salle des professeurs a été vécu comme une épreuve publique par Hakan conduisant à une *quasi* rupture des échanges.*

Période 3 – [janvier-mars]

L'envie d'abandonner la formation IUFM à la suite des difficultés éprouvées lors de Stage de Pratique Accompagnée

La période allant de janvier à mars s'est caractérisée par les difficultés liées à sa relation difficile avec la tutrice, associées aux difficultés encore persistantes d'adaptation aux élèves de collège. L'ensemble de ces éléments agrégés à la perspective d'un rapport négatif de sa tutrice à l'IUFM se sont traduits par une envie d'abandonner la formation : « *Là, j'ai l'impression que cela va être négatif [le rapport de sa tutrice à l'issue de son Stage de Pratique Accompagnée], parce que bon, je ne sais pas... J'ai l'impression d'avoir raté mes leçons... Je ne me fais pas d'illusion... C'est pas en trois semaines que je vais rattraper [faire suffisamment de progrès pour obtenir une évaluation positive du stage], là j'en ai marre, de toute façon, j'en ai vraiment ras le bol du collège... Il ne me reste même plus trois semaines de stage... Non franchement, c'est une expérience négative, si c'était possible je lâcherais tout et je m'en irais parce que ça me plaît absolument pas... »*

Evènement 2 – [février 2005]

La mise en garde effectuée par la responsable du département d'Histoire et Géographie de l'IUFM

Alertée par le rapport de stage effectué par la tutrice, la responsable de département a sollicité un entretien avec Hakan : « *Elle a essayé de relativiser, c'est ça qui était bien... Elle disait : « Bon, je sais que ça se passe bien en Stage en Responsabilité en lycée, je sais que vous avez des capacités, etc, etc... Mais là en l'occurrence au collège ça se passe mal, donc il faut réagir... C'était pas une critique mais beaucoup plus en fait pour me dire : « Il faut que tu réagisses », c'est tout... Et ça, je l'ai bien vécu et ça m'a redonné un coup de fouet pour la suite de l'année... »*. Cet entretien a été pour Hakan un évènement important qui lui a permis de réagir suite à une période marquée par des doutes profonds et un relâchement de sa part.

Hakan a finalement soutenu son mémoire malgré une finalisation très tardive et a obtenu de justesse sa titularisation.

3.2. Le cours de vie relatif à la formation de Samuel

Ce deuxième cours de vie à l'échelle de l'année de formation concerne Samuel, PLC2 en Histoire Géographie. Son cours de vie est dans un premier temps modélisé (Cf. Figure 14). Dans un deuxième temps sont discutés successivement les quatre périodes et les quatre événements saillants qui décrivent à un niveau général son activité.

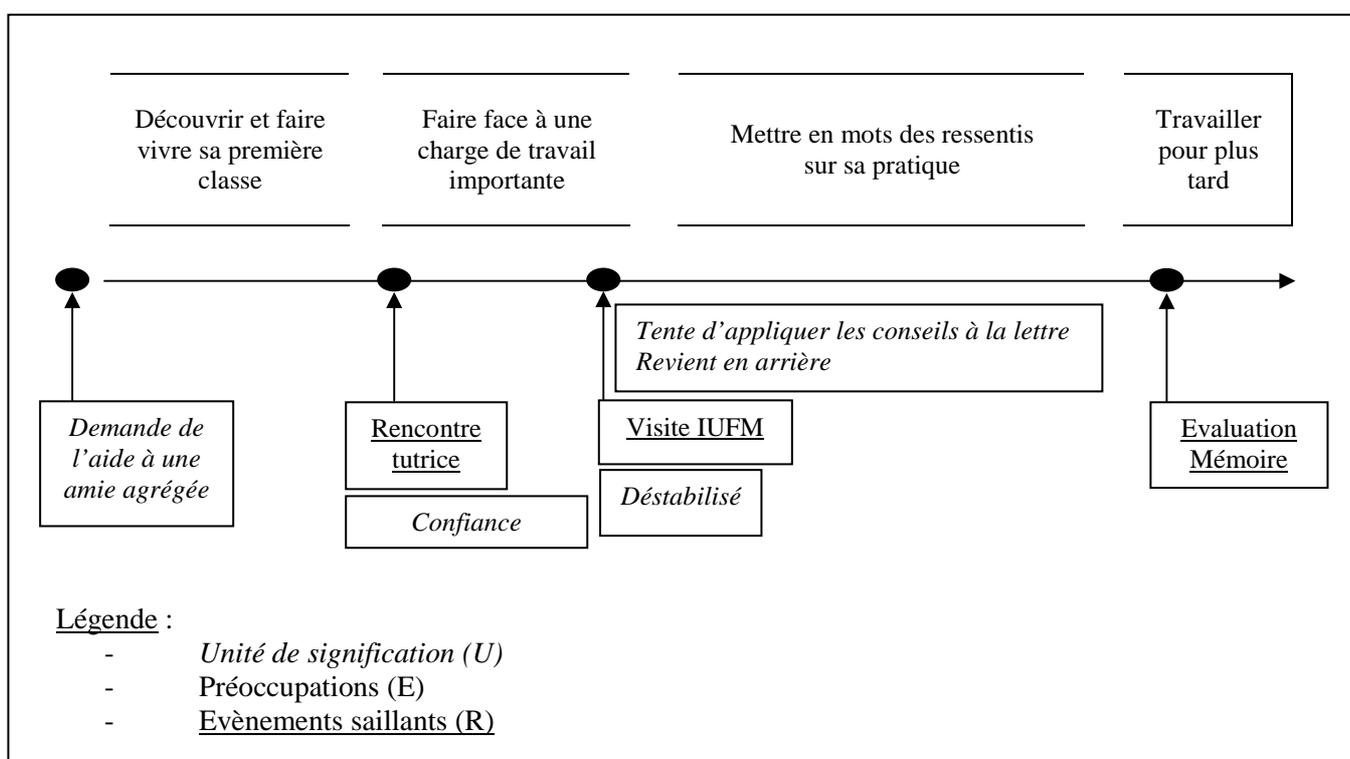


Figure 14 : Modélisation du cours de vie de Samuel

Evènement 1 – [septembre]

Demande de l'aide à une amie quelques jours avant le début de son Stage en Responsabilité

Quelques jours avant la rentrée, Samuel a contacté une amie agrégée d'Histoire Géographie. Ce contact a été pour lui le premier événement de son année de formation : « *J'ai appelé une amie agrégée la veille de la rentrée, elle m'a dit ce qu'il fallait faire, ce qu'il fallait éviter... Elle m'a donné une idée du niveau... m'a donné les normes. C'est quelqu'un en qui j'ai confiance et à qui j'ai pu poser toute sorte de questions* ». La prise de contact avec

cette amie était relative à plusieurs préoccupations : (a) trouver des repères sur le niveau des élèves, (b) identifier la quantité de contenu réalisable en une heure de cours (ils peuvent écrire tant de lignes en une heure), (c) connaître la façon dont se déroule traditionnellement un cours (accueil, appel, interrogation orale, analyse de documents, trace écrite...) et (d) se donner quelques règles sur l'attitude à adopter (attitude ferme sans terroriser les élèves).

Période 1 – [septembre-novembre]

Découvrir et faire vivre sa première classe

Les trois premiers mois d'enseignement ont constitué pour Samuel une période marquée par la préoccupation de découvrir et faire vivre sa première classe : « *Ça se passe bien, je travaille sur les relations de classe, c'est quelque chose que je trouve très important, je veux valoriser autant l'expression que l'écoute et c'est sur ça que je compte faire mon mémoire* ». Samuel a tenté d'instaurer un important travail de groupe, il souhaitait que les élèves ne s'adressent pas seulement à lui mais à l'ensemble de la classe (valorisation de l'expression et de l'écoute), il se plaçait systématiquement en position d'écoute afin que les élèves se sentent concernés, même lorsqu'ils n'avaient pas la parole. En ce début d'année, l'activité en classe était d'emblée associée à cette thématique des interactions en classe sur laquelle il souhaitait réaliser son Mémoire Professionnel.

Evènement 2 – [décembre]

La rencontre avec sa tutrice lors de son Stage de Pratique Accompagnée

La rencontre avec la tutrice de Stage de Pratique Accompagnée a été un évènement saillant pour Samuel : « *Ma tutrice, c'est quelqu'un qui a su me mettre en confiance. Elle a une manière d'enseigner assez proche de la mienne, ce qui m'a rassuré, parce que comme elle a un peu d'ancienneté, je me suis dit ce n'est pas tout nouveau* ». Il a indiqué se reconnaître dans la façon de concevoir l'enseignement plus qu'il ne se reconnaissait dans la pratique des enseignants de son lycée vis-à-vis desquels il s'estimait relativement marginal. En ce sens, la rencontre avec la tutrice a marqué le passage d'un sentiment de marginalité à un sentiment de valeurs partagées. Elle s'est accompagnée d'une plus grande confiance dans son activité professionnelle.

Période 2 – [décembre-février]

Faire face à une charge de travail importante

La période s'échelonnant de décembre à février a été pour Samuel synonyme de changement de rythme dans son travail : « *Là, depuis décembre les choses se sont compliquées au niveau de la charge de travail, les deux stages en parallèle, les classes européennes de ma conseillère, j'ai vraiment un autre rythme de travail* ». Cette simultanéité des Stages en Responsabilité et de Pratique Accompagnée a donné une valence particulière à cette période. Au-delà des heures d'enseignement proprement dites, c'est surtout les temps de préparation de cours et de correction qui ont représenté une charge supplémentaire pour Samuel. Le choix de Samuel d'intervenir ponctuellement avec les classes européennes²⁸ de sa tutrice à cette période explique également la densité de cette période.

Evènement 3 – [mars]

La visite IUFM : d'une impression de stabilité à une perte totale de repères

La première visite IUFM a marqué le passage d'un sentiment de stabilité de sa pratique à une remise en cause : « *Là j'ai eu l'impression qu'il (le Formateur IUFM) me jetait une boule de bowling en plein milieu de mes quilles. Il a réussi à me faire réagir, mais aussi je pense que déstabiliser c'est important, il a réussi à me faire réagir et en une semaine et demie j'ai beaucoup remué* ». Après une période de confiance, la visite de l'IUFM a constitué un évènement déstabilisateur pour Samuel, les remarques faites à cette occasion l'ont affecté dans la mesure où il était jusque-là persuadé d'avoir commis peu de maladresses. Cet évènement a amené Samuel à d'importantes transformations de son activité en classe. Soucieux de rectifier au plus vite ce qu'il estimait être des erreurs, Samuel a tenté d'appliquer à la lettre les conseils prodigués dès le lendemain de la visite (impliquer davantage les élèves dans la constitution du cours ; introduire une problématique en questionnant les élèves). Seulement, les changements opérés ont fait que les élèves étaient perdus, ne retrouvant pas les habitudes de travail établies jusque-là. Cette tentative d'application des conseils prodigués du jour au lendemain s'est soldée par un retour *quasi* immédiat aux pratiques antérieures. Ce n'est que par la suite que des transformations ponctuelles ont été travaillées par retouches successives.

²⁸ Avec lesquelles il devait intervenir en langue anglaise.

Période 3 – [mars-mai]

Mettre des mots sur du ressenti

La rédaction du Mémoire Professionnel est apparue comme un moment permettant à Samuel de formaliser sa pratique : « *La rédaction du mémoire a été l'occasion de mettre des mots sur du ressenti, de vraiment mettre à plat ma façon de concevoir l'enseignement* ». Elle a été pour Samuel l'occasion d'une mise à jour des principes à partir desquels il a conduit son enseignement. Ces derniers, plus ou moins implicites dans son intervention ont été exposés et discutés. Ce travail a été pour Samuel une étape nécessaire pour donner une légitimité à ces principes ou pour les préciser.

Evènement 4 – [mai]

L'évaluation du Mémoire Professionnel

L'évaluation du Mémoire Professionnel a été pour Samuel un évènement saillant. Il a estimé respecter les attentes des formateurs tout en ne comprenant pas les remarques relatives à son travail : « *La soutenance a été un moment difficile à encaisser, j'ai été très déçu des appréciations portées sur mon mémoire, je ressens un grand décalage entre ce que mon mémoire m'a apporté personnellement et l'évaluation qui en a été faite* ». Ce décalage entre l'apport procuré par ce travail et son évaluation a été difficilement accepté par Samuel. Son année s'est terminée sur cette ambivalence entre les apports perçus du mémoire et son évaluation sans que cela n'affecte pour autant ses dernières semaines d'enseignement.

Période 4 – [mai-juin]

Profiter de la fin d'année pour travailler pour plus tard

Les dernières semaines de formation ont été pour Samuel un moment favorable pour faire un bilan de son année et tenter de travailler pour plus tard : « *Mon objectif pour cette fin d'année, c'est d'essayer de trouver une difficulté pour ne pas tomber dessus l'année prochaine... Essayer de percevoir ce qui, l'année prochaine, sera moins perceptible de par la masse de travail...* ». Dans ces circonstances, Samuel a cherché à tirer profit de cette période pour percevoir les améliorations possibles de son intervention. Ceci s'est traduit par une volonté de maintenir les élèves au travail en cette fin d'année, mais aussi de faire des bilans sur les acquisitions des élèves de façon à se donner une idée plus précise du travail effectué sur l'année. Cette période lui a permis d'apprécier rétroactivement les effets de son enseignement.

3.3. Synthèse des deux cours de vie

A partir de ces deux descriptions à l'échelle de l'année de formation, la construction de l'expérience professionnelle peut être décrite comme une succession de périodes correspondant à des préoccupations majeures (E). Par exemple, les premières semaines de stage constituent une période cruciale pour les professeurs stagiaires. Elles se caractérisent par : (a) un sentiment d'appréhension du premier face à face avec les élèves, (b) une incertitude de leurs réactions et sur leur capacité à les contenir, (c) une méconnaissance des caractéristiques des élèves, de leur rythme de travail, du vocabulaire à adopter, (d) une préoccupation d'établir une relation de confiance avec les élèves, (e) une préoccupation de trouver le bon ton en fonction de l'attitude des élèves, (f) une préoccupation d'asseoir sa légitimité et (g) une relation de confiance au conseiller non effective.

Les évènements saillants, documentés à partir des représentations (R), correspondent la plupart du temps à des variations importantes, entre doute et confiance, des sentiments (U) des professeurs stagiaires vis-à-vis de leur activité d'enseignement. On repère également qu'à chaque évènement saillant correspond une modification majeure de leur activité : (a) la rencontre de Samuel avec sa tutrice tend à renforcer le sentiment de confiance relatif à son activité, (b) la visite IUFM marque pour Samuel une remise en cause profonde de son activité et une tentative de transformation et (c) la mise en garde de la responsable de la formation se traduit pour Hakan par un retour à un travail plus serein et soutenu sur la fin d'année.

La comparaison de ces deux cours de vie met en évidence un changement de rythme lors de la période au cours de laquelle les stages en collège et en lycée se superposent. De plus, si les premières semaines semblent présenter des similarités pour les professeurs stagiaires, la suite de l'année se sépare fortement. Si l'entrée par le lycée est un point positif commun pour les deux professeurs stagiaires, leurs trajectoires de formation se différencient fortement par la suite. D'un côté, Samuel a intégré d'emblée son projet de Mémoire Professionnel à ses préoccupations en situation d'enseignement. Son travail sur les interactions en classe a été dès les premières heures de classe un axe majeur de transformation qui s'est prolongé tout au long de l'année. Son stage en collège a été un moment clef du point de vue identitaire. La reconnaissance de soi dans autrui (tutrice) a favorisé une légitimation de sa façon d'intervenir et de concevoir l'enseignement. De l'autre côté, Hakan a vécu une année à deux vitesses. Si son stage en lycée s'est poursuivi positivement, ses difficultés liées à son stage en collège ont persisté sans que la relation avec sa conseillère pédagogique ait pu l'aider

à s'adapter à ces nouvelles conditions d'enseignement. Le sentiment de surveillance éprouvé par Hakan ainsi que l'épreuve publique vécue dans son collège d'origine et dans la ville où il résidait ont remis en cause sa légitimité d'enseignant. A ce titre, le second contexte de stage professionnel a perturbé en retour la stabilité construite lors de son stage en lycée. Sans que l'on puisse établir une relation de causalité directe, ces éléments ont fortement contribué à sa volonté d'abandon de la formation, ce qui fut évité en grande partie par l'entretien proposé par la responsable de département disciplinaire de l'IUFM. Si ces deux cours de vie décrivent deux parcours de formation singuliers, leur comparaison montre qu'ils se déploient selon une alternance de moments de stabilité et d'instabilité, de doute (parfois profond) et de confiance. Ils mettent également en évidence une forte propension des stagiaires à rechercher du soutien auprès de leurs superviseurs.

4. Les expériences typiques des professeurs stagiaires au cours des premières semaines de formation

La description de l'expérience des professeurs stagiaires sur l'année de formation a permis de relever que les premières semaines de formation constituent un moment crucial pour les professeurs stagiaires et présentent des similarités. En ce sens, cette section étudie plus particulièrement la construction de l'expérience professionnelle lors des premières semaines de prise de fonction des professeurs stagiaires. Pour cela, il a été nécessaire de changer de focale et de passer d'une étude de la concaténation d'unités de signification d'une situation à l'autre (Etude 1 et 2) à une étude plus macroscopique et synchronique de l'activité à partir d'unités significatives non élémentaires. Les signes non élémentaires (Theureau, 2006) documentés à cette échelle caractérisent l'expérience globale des professeurs stagiaires et permettent d'apprécier l'importance des situations de formation les unes par rapport aux autres du point de vue des professeurs stagiaires.

Dans les sous sections suivantes sont présentées les données concernant Céline (PLC2 en Mathématiques), Géraud et Samuel (PLC2 en Histoire Géographie). Elles proviennent : (a) d'une transcription des *verbatim* recueillis à la suite d'un entretien de remise en situation sur la base de traces de l'activité du stagiaire dans les diverses situations recensées au niveau de la vidéothèque du Corpus Electronique, (b) d'une identification par deux chercheurs simultanément des composantes de son activité selon les situations et (c) de la mise en débat des interprétations différentes pour atteindre un accord inter-codeur. Après

une présentation détaillée des signes documentés pour chacun des trois professeurs stagiaires est proposée une description de l'expérience typique des professeurs stagiaires au cours des premières semaines de formation.

4.1. Les premières semaines de formation de Céline

Ce premier signe non élémentaire documente les trois premières semaines de formation de Céline, PLC2 en Mathématiques. Sont détaillées les préoccupations, les unités non élémentaires (actions, émotions et sentiments), les attentes, représentations et les interprétants caractérisant son expérience.

Signe non élémentaire de Céline après 3 semaines de classe

Stage en Responsabilité

Préoccupations :

- Prendre la classe alors que l'IUFM stipule de ne pas la prendre avant « l'aide au démarrage »
- « Faire front » entre professeurs stagiaires au sein de l'établissement par rapport à cette décision contestable de l'IUFM
- Mettre les élèves au travail pour s'affranchir du devant de la scène et diminuer ainsi l'appréhension des premiers pas en classe (premières heures)
- Avoir du répondant devant les réactions non prévisibles des élèves
- Adopter un vocabulaire suffisamment explicite pour les élèves
- Maintenir la participation des élèves en variant les activités
- Ne pas oublier la moitié de la classe versus apprendre à laisser les élèves les plus en difficulté
- Apprendre à connaître les élèves avec réserve (inutile de tout savoir)
- Comprendre les élèves en difficulté
- Avancer dans le déroulement des chapitres de Mathématiques

Unité non élémentaire :

- Hésitante, reconstruit pendant plusieurs heures sa première leçon à la suite de la Formation Disciplinaire
- Embêtée, perturbée par « l'aide au démarrage » comme prescription pour la première séance
- Déstabilisée par les conseils de l'IUFM, a l'impression d'avoir effectué une première leçon catastrophique
- Déçue de recourir à la sanction vis-à-vis des élèves

Attentes :

- Attentes d'une rentrée sans avoir l'impression d'être mise à l'écart par une impossibilité de prendre les élèves en tant que professeur stagiaire
- Attentes de solutions concrètes face à des comportements inattendus de la part des élèves
- Attentes liées à des interventions prenant en compte tous les élèves (des « élèves encore fantômes »)

Interprétant :

- Il est nécessaire d'expliquer le pourquoi des fiches de renseignements élèves afin d'obtenir de leur part des données plus confidentielles
- Il est nécessaire d'identifier l'origine des retards scolaires
- Il est difficile de réagir face à une situation surprenante
- Les élèves testent les limites du professeur
- L'interrogation surprise est un moyen de sanctionner les élèves qui ne travaillent pas à la maison
- Il est nécessaire de placer des élèves de 2^{nde} face à leur responsabilité pour les mettre au travail

Conseil Pédagogique

Préoccupations :

- Ne pas recevoir trop de conseils à la fois
- Recevoir des conseils seulement quand cela est nécessaire
- Se faire aider pour construire une progression adaptée au niveau d'enseignement en Lycée Professionnel
- Solliciter sa conseillère pédagogique sur l'observation des élèves

Attentes :

- Attentes d'une aide de la conseillère pédagogique comme ressource pour l'informer sur ce qu'elle ne peut pas voir de l'activité des élèves : « 4 yeux pour voir la classe »

Formation Disciplinaire

Interprétant :

- Il est nécessaire de respecter les consignes de l'IUFM même si elles ne semblent pas toujours pertinentes
- La Formation Disciplinaire ne donne jamais de réponse par rapport à nos interrogations
- La formation doit s'attacher à des questions essentielles proches de la pratique et non revenir systématiquement à un haut niveau en Mathématiques (« On a déjà été évalués sur ce registre en première année d'IUFM »)

Mémoire Professionnel

Préoccupations :

- Observer le travail des élèves de Lycée Professionnel
- Comprendre leurs difficultés dans le raisonnement mathématique

Attentes :

- Attentes fortes de la possibilité de mieux comprendre les élèves en difficulté

Pour ce premier signe non élémentaire relatif aux premières semaines de formation, les principales préoccupations de Céline ont trait : (a) à la mise au travail des élèves de façon à s'affranchir du devant de la scène, (b) à l'affirmation de son autorité dès les premières interventions, (c) à la conservation toute la classe sans perdre trop de temps avec les élèves les plus en difficulté et (d) à la nécessité de réagir vivement face aux réactions non prévisibles des élèves.

Durant les premières heures d'enseignement en Stage en Responsabilité la préoccupation de Céline était de « Mettre les élèves au travail pour s'affranchir du devant de la scène ». Elle a constitué une histoire dont Céline peut *a posteriori* évoquer la genèse et son extinction : « *Cela n'a duré que la première semaine... Après j'ai trouvé mes marques en classe, je n'hésitais plus à parler à la classe pour des explications plus longues...* ».

La *quasi* interdiction de prendre la classe avant « l'aide au démarrage » organisée par l'IUFM a perturbé fortement la prise de fonction de Céline au sein de son établissement. En effet, cette dernière a dû reporter son premier contact avec les élèves, repenser totalement sa première leçon pourtant mûrie personnellement depuis plusieurs mois, subir de façon très négative un premier cours qu'elle ne maîtrisait plus suite à l'intervention d'un formateur de « l'aide au démarrage ». A cet égard, la préparation personnalisée effectuée plusieurs

semaines avant la rentrée par Céline a été totalement remise en question par ce temps de formation à la veille de prendre en main sa première classe.

Les premières semaines d'enseignement permettent d'apprécier le niveau scolaire des élèves. Ce repérage a conduit Céline à prendre plus de temps avec les élèves en difficulté. Ainsi, lors des premiers moments de classe, de nombreux types ont été construits quant aux réactions à avoir face aux élèves. Par exemple, à la suite du constat récurrent d'élèves réfractaires au travail à domicile, Céline a construit dès les premières semaines de classe le type : « *L'interrogation surprise est un moyen de sanctionner les élèves qui ne travaillent pas à la maison* ».

Nous présentons à la suite de cette modélisation les premières semaines de formation de deux autres professeurs stagiaires avant d'effectuer une modélisation typique sur la base de ces recueils.

4.2. Les premières semaines de formation de Géraud

Ce deuxième signe non élémentaire documente les trois premières semaines de formation de Géraud, PLC2 en Histoire Géographie. Sont détaillées les préoccupations, les unités non élémentaires (actions, émotions et sentiments), les attentes et les interprétants caractérisant son expérience.

Signe non élémentaire de Géraud après 3 semaines de classe

Stage en Responsabilité

Préoccupations :

- Asseoir son autorité tout en créant une complicité avec les élèves
- Instituer des habitudes de déroulement de leçon (entrée dans la classe, interrogation orale, ...)
- Intervenir en contrôlant quelques élèves agités
- Elargir la palette de documents servant de support au cours et mieux les présenter
- Employer un vocabulaire adapté à la classe de 6^{ème}
- Identifier ce que les élèves de 6^{ème} peuvent comprendre
- Prendre contact avec les professeurs principaux responsables de ses classes
- Chercher des ressources pédagogiques auprès des autres enseignants d'HG de l'établissement

Unité non élémentaire :

- Hyper enthousiaste de venir en cours : « Des moments « affectifs » avec les classes de 6^{ème} »
- Satisfait de son début d'année, de sa tenue de classe
- Très réservé « en dedans » à l'égard de ses collègues

Interprétant :

- Effectuer son Stage en Responsabilité dans un collège sans difficulté particulière favorise l'entrée dans le métier

Conseil Pédagogique

Préoccupations :

- Composer sa propre façon d'enseigner « en piochant des conseils »
- Bénéficier des conseils tout en « conservant la main »
- Faire du conseiller « un allié », un référent dans la salle des profs (le référent permettant de faire la liaison avec les autres professeurs)

Attentes :

- Attentes liées à une relation non prescriptive de la part de son conseiller pédagogique
- Attentes liées à une relation chaleureuse de complicité

Représentamen :

- La première visite du conseiller très appréhendée au 15 septembre (première évaluation dans l'exercice professionnel) : « Le grand moment »

Unité non élémentaire :

- Satisfait de sa relation avec son conseiller

Interprétant :

- Il est d'important d'obtenir des espaces d'actions personnelles, de ne pas à « avoir à s'aligner sur les autres »
- « La première visite a permis de mieux connaître mon conseiller et a favorisé des relations de coopérations plus conviviales »

Formation Disciplinaire

Préoccupations :

- Discuter la légitimité de la formation à l'IUFM
- Exploiter les ressources documentaires proposées par la Formation Disciplinaire
- Exploiter une séquence d'analyse de documents

Attentes :

- Attentes liées à une réduction progressive de ses attentes vis-à-vis de la Formation Disciplinaire
- Attentes liées à des moments de complicité avec les autres professeurs stagiaires
- Attentes d'un mode de transmission des cours davantage interactif
- Attentes d'une information sur les différentes tranches d'âge des élèves et leurs caractéristiques et la façon d'intervenir

Unité non élémentaire :

- Ennui lors d'un après midi à feuilleter un livre
- Sentiment de ne pas être jugé d'égal à égal avec les formateurs IUFM
- Fataliste par rapport à la Formation Disciplinaire

Interprétant :

- La construction de séquence de cours en Formation Disciplinaire n'est pas pertinente, trop longue, elle ne propose pas d'alternative, elle se déroule en grand groupe
- La Formation Discipline conserve parfois une forme magistrale et idéalisée de la conception des cours (le formateur : « Je sais, vous vous ne savez pas »)
- La formation à l'IUFM gagnerait à être modifiée
- Il est difficile de repasser du statut d'enseignant au statut d'élèves se faisant reprendre
- Lors de la conception collective de cours, à la fin de la séquence tous les stagiaires se retrouvent avec le même canevas de cours annihilant toutes les différences et les intentions initiales
- Le manque d'intérêt des cours de la Formation Disciplinaire est compensé par la complicité croissante entre les professeurs stagiaires (échanges informels)

Formation Générale

Interprétant :

- Dans le module « langage du corps », seuls les stagiaires les plus à l'aise à l'oral bénéficient de cette formation
- La proposition d'exemples concrets de conduite de classe favorise le développement d'échanges plus constructifs entre les professeurs stagiaires
- Les formes prescrites des conseils pédagogiques ne permettent pas de construire ses propres repères

4.3. Les premières semaines de formation de Samuel

Ce deuxième signe non élémentaire documente les trois premières semaines de formation de Samuel, PLC2 en Histoire Géographie. Sont détaillées les préoccupations, les unités non élémentaires (actions, émotions et sentiments), les attentes et les interprétants caractérisant son expérience.

Signe non élémentaire de Samuel après 3 semaines de classe

Stage en Responsabilité

Préoccupations :

- Découvrir sa première classe
- Créer un « esprit de classe », collaboration entre les élèves et entre les élèves et le professeur
- Identifier ce qu'il est possible d'enseigner à des élèves de 2nde et leur rythme de travail
- Identifier ce que les élèves de 2nde peuvent écrire sur une heure de classe
- Adopter une position ferme sans terroriser les élèves
- Trouver des ressources avec les professeurs du cabinet d'Histoire Géographie
- Echanger fréquemment avec un collègue ayant lui aussi des classes de 2nde
- S'investir dans sa fonction en prêtant attention aux détails
- Etudier le fonctionnement d'une classe
- Répartir ses heures en fonction du programme sur le calendrier de l'année

Représentamen :

- Le fait d'être vierge d'enseignement face à une classe en septembre
- Premiers contacts positifs avec les élèves

Unité non élémentaire :

- Demande quelques jours avant la rentrée à une amie agrégée de lui envoyer ses cours de 2nde
- Appelle son amie agrégée la veille de la rentrée pour lui demander comment se passe habituellement un cours avec une classe de 2nde
- Appréhension modérée liée aux premières heures d'enseignement avec une classe
- Satisfait de son début d'année, de sa tenue de classe

Interprétant :

- La deuxième année d'IUFM est une année qui permet de s'attacher aux détails de son activité (effectuer un travail qualitatif) en raison d'un service limité
- La première année d'IUFM favorise une réflexion sur le métier

Conseil Pédagogique

Préoccupations :

- Croiser les conseils de sa conseillère avec ceux des autres enseignants de son entourage

Attentes :

- Attentes liées à obtenir l'aval de sa conseillère en lui présentant le contenu de ses cours
- Attentes liées à beaucoup fonctionner sur le relationnel

Unité non élémentaire :

- Estime avoir de la chance de pouvoir travailler avec sa conseillère

Interprétant :

- Estime beaucoup fonctionner sur le relationnel

Formation Disciplinaire

Préoccupations :

- Trouver des repères sur ce qu'est un cours habituel d'Histoire Géographie
- S'inspirer des cours de l'IUFM pour son Stage en Responsabilité

Représentamen :

- Densité des heures de formation en début d'année

Unité non élémentaire :

- Sentiment d'une formation chronologiquement adaptée aux besoins du Stage en Responsabilité
- Reprend avec sa classe des analyses faites en formation IUFM

4.4. Les préoccupations typiques des professeurs stagiaires lors des premières semaines de stage

La comparaison des signes non élémentaires de quatre PLC2 en Histoire et Géographie et Mathématiques, documentés trois semaines après leur rentrée scolaire, permet d'identifier leurs préoccupations typiques à partir de la nomination selon une formulation plus générique de toutes les préoccupations ayant un ou des traits communs entre professeurs stagiaires.

Préoccupations typiques des professeurs stagiaires PLC2 lors des premières semaines de stage

Stage en Responsabilité

- Mettre les élèves au travail pour ne pas occuper le devant de la scène
- Asseoir son autorité tout en créant une complicité avec les élèves
- Instaurer des habitudes de classe
- Connaître tous les élèves
- Identifier ce que les élèves peuvent comprendre
- Identifier ce qu'il est possible d'enseigner aux élèves d'un niveau scolaire
- Employer un vocabulaire adapté aux élèves (notamment pour les 6^{ème})
- Se faire une idée du programme à enseigner (chapitres et nombre d'heures d'enseignement)
- Chercher des ressources auprès des enseignants de l'établissement ou d'autres personnes

Conseil Pédagogique

- Bénéficier des conseils tout en « conservant la main »
- Demander des conseils seulement quand cela est nécessaire
- Faire du conseiller pédagogique un « allié », un référent, une ressource
- Croiser les conseils du conseiller pédagogique avec ceux d'autres enseignants de son entourage

Formation Disciplinaire

- Trouver des repères sur ce qu'on attend d'un cours académique à l'IUFM
- S'inspirer des cours de l'IUFM pour son Stage en Responsabilité
- Exploiter les ressources proposées par la formation
- Se rassurer entre professeurs stagiaires
- Discuter de la pertinence de la formation à l'IUFM

Mémoire Professionnel

- Se faire une idée plus claire du travail demandé
- Commencer à chercher un sujet

4.5. Synthèse : construction de l'expérience professionnelle lors des premières semaines de formation

La lecture des préoccupations typiques des professeurs stagiaires permet de caractériser leurs premières semaines de formation selon les points suivants.

Les professeurs stagiaires cherchent à s'extraire du devant de la scène. Ainsi, la mise au travail des élèves lors des premières semaines peut constituer une façon habile pour les professeurs stagiaires de prendre une position de retrait. Ceci est pour eux un moyen de limiter les face à face anxiogènes avec la classe.

Les préoccupations des professeurs stagiaires sont relatives à l'identification des attentes des formateurs afin de s'y conformer. La recherche d'une mise en conformité est présente dès les premières semaines de formation. Les attentes institutionnelles (pour leur titularisation) orientent très rapidement et majoritairement leur activité au sein de l'établissement scolaire et au sein de l'institut de formation.

L'identification du niveau des élèves est problématique pour l'ensemble des professeurs stagiaires volontaires pour la recherche. Ces derniers procèdent à une véritable enquête pendant plusieurs semaines pour proposer aux élèves des contenus d'enseignement adéquats. Les informations recherchées concernent les difficultés de compréhension des élèves, leur capacité d'abstraction, de raisonnement, leur rythme de travail, d'écriture. Ces informations constituent des éléments clefs de leur préparation et de leur programmation à long terme. Plusieurs professeurs stagiaires ont recherché leur propres cours de lycée ou de collège ou se sont reportés aux cours de leurs petits frères afin de mener cette enquête. De façon plus générale, la recherche d'un vocabulaire adapté aux élèves est une de leurs préoccupations les plus saillantes, souvent relayée par leur conseiller pédagogique.

La nécessité de programmer son enseignement sur l'année apparaît fortement pour les professeurs stagiaires en Histoire Géographie et Mathématiques. Ce compte à rebours, lié à la nécessité de dispenser l'ensemble du programme scolaire, apparaît dès les premières semaines de classe. De façon générale, leurs manques de repères sur l'activité des élèves (sur le contenu qu'il est possible de traiter sur une leçon, sur la vitesse de progression des élèves) font qu'ils éprouvent des difficultés à découper les chapitres d'enseignement.

Lors des premières semaines, les professeurs stagiaires découvrent le niveau des élèves. Ceci débouche sur le repérage des élèves les plus en difficulté. Céline et Samuel ont multiplié les efforts pour conserver dans le rythme l'ensemble des élèves. Cependant, ils ont

tous les deux rapidement constaté qu'un compromis était nécessaire afin de ne pas pénaliser la classe dans son ensemble. Géraud a également été confronté à ce compromis notamment avec une classe comprenant plusieurs élèves dyslexiques.

Les professeurs stagiaires expriment d'emblée la nature de la relation qu'ils espèrent avec leur conseiller pédagogique : une relation de partenariat, de complicité, d'enseignant référent et non une relation de compagnonnage basée sur des interactions asymétriques. Cela se traduit aussi par l'intention de solliciter leur conseiller pédagogique de façon opportune sans que ce dernier énonce systématiquement des conseils pour leur activité professionnelle. Une appréhension a été perçue chez la plupart des professeurs stagiaires. La relation n'est pas d'emblée évidente et ne permet pas de poser des questions en toute confiance. Sur un autre plan, les formes de conseil sont très variables. Elles oscillent entre des discussions informelles sans observation préalable et des comptes rendus détaillés à partir d'observations et de prises de notes en situation de classe.

Les professeurs stagiaires constituent progressivement un réseau de communication avec les professeurs principaux des classes et les autres enseignants de l'établissement. Par exemple, pour Samuel ce contact a été l'occasion de discuter d'un élève en difficulté avec un autre professeur dans un premier temps et d'envisager en concertation avec ce dernier une réunion entre les professeurs pour discuter de la démarche à adopter. Pour Géraud, les contacts établis rapidement avec les professeurs principaux ont été l'occasion de discuter de ses impressions en classe. La prise de contact avec des enseignants ayant une spécialité est également intense, pour Géraud, en début d'année. Entre pairs, les professeurs stagiaires effectuent des nombreux échanges. De cette façon ils semblent viser la constitution de ressources de façon à compenser les échanges avec les enseignants ayant un rôle de titularisation et envers lesquels ils tendent à cacher leurs difficultés. Parallèlement à cela, les professeurs stagiaires se proposent comme ressource pour le collectif. Géraud a initié son conseiller pédagogique à l'utilisation des multimédias, Céline a été sollicitée par sa tutrice sur un point nouveau du programme.

Au final, l'étude des préoccupations typiques des professeurs stagiaires en début d'année montre d'importantes similarités d'un professeur stagiaire à l'autre. Leur expérience lors de ces premières semaines de formation se traduit par un faisceau de préoccupations relativement dense au niveau du Stage en Responsabilité et des préoccupations plus éparses dans les autres situations de formation mais ayant trait, pour leur majorité, à l'interaction en classe. Les autres préoccupations sont relatives à la relation aux conseillers pédagogiques et à

l'identification des attentes des formateurs en vue de la titularisation. En ce sens, un des enjeux de ces premières semaines de formation est pour eux d'apprécier la part d'initiative qui va leur être laissée et les controverses qui peuvent apparaître entre les acteurs de la formation. Enfin, les préoccupations des professeurs stagiaires à l'égard des autres situations de leur année de formation sont dans l'ensemble relativement indéterminées (Mémoire Professionnel), voire inexistantes (Formation Générale, Stage de Pratique Accompagnée...).

5. Etude du flux des préoccupations à l'échelle de l'année de formation

La documentation du flux annuel des préoccupations de Céline, professeur stagiaire en Mathématiques, a été effectuée par la mise en regard de ses différents faisceaux de préoccupations extraits des signes non élémentaires à trois périodes de son année de formation (après trois semaines, après trois mois et après neuf mois de formation). Le tableau suivant présente une vue d'ensemble de ses préoccupations (Cf. Tableau 2). Par la suite sont discutées la nature de ses préoccupations et les relations d'engendrement qu'elles entretiennent à l'échelle de l'année de formation. Les *verbatim* ayant servi de support à la documentation de ses préoccupations sont également présentés (Cf. Tableau 3).

Préoccupations après trois semaines de classe et de formation (Octobre)	Préoccupations après trois mois de classe et de formation (Décembre)	Préoccupations après neuf mois de classe et de formation (Mai)
<p>Stage en Responsabilité en Lycée Professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> Prendre la classe alors que l'IUFM stipule de ne pas la prendre avant « l'aide au démarrage » « Faire front » entre professeurs stagiaires au sein de l'établissement par rapport à cette décision contestable de l'IUFM Mettre les élèves au travail pour s'affranchir du devant de la scène et diminuer ainsi l'appréhension des premiers pas en classe (premières heures) Avoir du répondant devant les réactions non prévisibles des élèves Adopter un vocabulaire suffisamment explicite pour les élèves Maintenir la participation des élèves en variant les activités Ne pas oublier la moitié de la classe versus Apprendre à laisser les élèves les plus en difficulté (Cf. <i>Verbatim</i>) Apprendre à connaître les élèves avec réserve (inutile de tout savoir) Comprendre les élèves en difficulté (MP) Avancer dans le déroulement des chapitres du programme <p>Avec sa conseillère pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> Ne pas recevoir trop de conseils à la fois Recevoir des conseils seulement quand cela est nécessaire (Cf. <i>Verbatim</i>) Se faire aider pour construire une progression adaptée au niveau d'enseignement en Lycée Professionnel Solliciter sa conseillère pédagogique sur l'observation des élèves (MP) <p>Mémoire Professionnel (Projet)</p> <ul style="list-style-type: none"> Observer le travail des élèves de Lycée Professionnel (SR) Comprendre leurs difficultés dans le raisonnement mathématique (SR) 	<ul style="list-style-type: none"> Faire face aux nouveaux contextes de formation et à de nouvelles échéances : Stage de Pratique Accompagnée, Mémoire Professionnel, 1^{ère} visite IUFM, C2L... Faire face à de multiples conseils souvent antinomiques Se rassurer en constatant que les doutes et pertes de repères sont partagés par la plupart des professeurs stagiaires de Mathématiques Etre en vacances pour sortir de cette période de doute et de stress <p>Stage en Responsabilité en Lycée Professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> Oublier une 1^{ère} visite-conseil IUFM vécue de manière peu satisfaisante (pourtant évaluée positivement par le formateur IUFM) Retrouver une stabilité dans son activité professionnelle et plus d'efficacité avec ses élèves de 2^{nde} Se rassurer en procédant à des tests avec ses élèves de 2^{nde} pour mesurer leurs acquis (comparativement à ceux de 3^{ème} de collège) (Cf. <i>Verbatim</i>) Alterner de façon hebdomadaire des interventions directives et d'autres plus conviviales en fonction de l'attention et du travail des élèves Trouver un rythme d'intervention avec ses élèves de 2^{nde} plus en phase avec leur propre rythme de travail (Cf. <i>Verbatim</i>) Remettre en cause le suivi d'une programmation stricte des chapitres Accepter le décrochage de certains élèves qui ne travaillent pas et ralentissent beaucoup la classe <p>Avec sa conseillère pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> Consulter sa conseillère pédagogique régulièrement mais de façon ponctuelle pour obtenir son aval vis-à-vis de sa programmation, de ses plans de leçons mais aussi des astuces concrètes pour intervenir en classe Donner à sa conseillère ses propres astuces pour intervenir en classe <p>Stage de Pratique Accompagnée en Collège</p> <ul style="list-style-type: none"> Observer sa tutrice faire cours avec une classe de 6^{ème} Comparer son activité à celle de sa tutrice et de sa conseillère pédagogique (rythme d'intervention, gestion du tableau, seuil d'acceptation du bruit en classe) Imiter la façon d'intervenir de sa tutrice lors des premiers cours en collège Répondre aux questions a priori évidentes des élèves de 6^{ème} et percevoir leurs problèmes de compréhension (MP) Percevoir les attentes de sa tutrice concernant leurs modalités d'interaction (estimées trop vagues au début). (Cf. <i>Verbatim</i>) <p>Mémoire Professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> S'accorder avec sa directrice sur l'objet encore fluctuant du mémoire Modifier l'objet du mémoire en fonction des possibilités d'expérimentation Modéliser l'activité des élèves lors du déchiffrement des exercices <p>Formation Disciplinaire en Mathématiques</p> <ul style="list-style-type: none"> Comparer sa progression en Mathématiques à celle des autres PLC2 <p>Formation générale (Analyse de pratique)</p> <ul style="list-style-type: none"> Echanger avec les autres PLC2 sur leurs 1^{ères} expériences en classe 	<p>Stage en Responsabilité</p> <p><i>Pendant les trois semaines de grèves lycéennes (CPE) (Cf. Verbatim)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Faire acte de présence chaque matinée dans la salle des professeurs Masquer auprès de ses collègues son faible engagement politique Affronter les critiques des autres enseignants plus engagés d'un point de vue politique sans entrer dans un conflit ouvert (début de grève) Prendre part aux décisions de façon réservée et distante (début de grève) Provoquer les collègues en s'opposant à eux par esprit de contradiction (fin de grève) Continuer de préparer les cours malgré l'absence des élèves Rechercher du soutien auprès de ses collègues de Mathématiques au Lycée et des autres professeurs stagiaires à l'IUFM Profiter de cette grève pour échanger avec les collègues du département de Mathématiques du Lycée et se former sur des outils en Mathématiques (Programmes, logiciels...) <p><i>Après les trois semaines de grèves lycéennes (CPE) (Cf. Verbatim)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Reprendre le contact avec les élèves ayant totalement décroché Faire comprendre aux élèves que leur très faible niveau en Mathématiques est en partie lié à leur démobilisation totale Retrouver une ambiance de travail chaleureuse en classe Remettre tous les élèves au travail malgré la fin d'année imminente Faire le deuil de sa programmation en Mathématiques Rattraper le temps perdu par rapport au programme tout en s'assurant de la stabilité des acquis des élèves Minimiser les découragements des élèves et relativiser l'importance des mauvaises notes Passer moins de temps à corriger les devoirs et les exercices pour avancer dans le programme <p>Mémoire Professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> Remettre en cause la pertinence scientifique du Mémoire Professionnel qui apparaît comme une production frustrante Rabattre le niveau d'exigence du Mémoire Professionnel compte tenu des délais et des procédures expérimentales mises en place Procéder à une description du processus de raisonnement des élèves plus qu'à une analyse de leurs difficultés Boucler le travail de rédaction en un laps de temps très court <p>Mutation</p> <ul style="list-style-type: none"> Connaître son affectation dans l'Académie de Créteil

Tableau 2 : Préoccupations saillantes et/ou déstabilisantes ; Préoccupations relatives à de la « rassurance » entre collègues ; Préoccupations se développant dans plusieurs contextes

<p>Ne pas oublier la moitié de la classe versus Apprendre à laisser les élèves les plus en difficulté</p> <p>« Il y a cette moitié de classe que j'oublie tout le temps... Il y a ceux... Le premier rang, je sens qu'elles suivent et en plus elles sont à proximité de moi donc je les vois beaucoup, il y a les 5 ou 6 qui posent toujours des questions parce qu'ils ne comprennent pas... Et il y a toute l'autre partie, donc le milieu quoi que j'oublie complètement... Et je m'en aperçois parce qu'en plus sur 32 élèves, il y a 20 prénoms que je connais et les 12 autres je n'arrive même pas à... Donc, il y a une partie fantôme dans ma classe... Il y a à peu près huit filles pour lesquelles je n'arrive pas à trouver leur prénom... Il y en a puisqu'elles participent tout le temps, je les connais mais il faut que je fasse attention car j'en oublie une grosse partie... »</p> <p>« Ce matin, ce qui m'a embêté c'est que j'aurais pu beaucoup plus avancer s'il n'y avait pas trois ou quatre élèves qui posent tout le temps des questions et qui sont les plus en difficulté... Et donc ma conseillère me dit : « Ceux là, tu es obligée de les laisser à un moment ou à un autre... » Mais moi je me dis que c'est tellement agréable d'avoir des élèves qui participent que je réponds à leurs questions... Il faut que j'apprenne à les laisser... Surtout en plus quand les ¾ des questions, c'est parce qu'elles n'ont pas lu le cours de la veille... ».</p> <p>Recevoir des conseils seulement quand cela est nécessaire et solliciter sa conseillère pédagogique sur l'observation des élèves</p> <p>« La première fois que l'on s'est vues, elle a voulu me donner plein de choses et me dire plein de choses et moi ça m'a un peu... Sur le coup, je me suis dis « Oup là... », Moi je ne veux pas avoir autant de conseils avant que je lui pose des questions, c'est peut être un peu trop demander mais... C'était des conseils sur le cours : « Je te donne ma fiche de rattrapage » ; elle m'avait donné sa feuille de présentation de fiche élève, elle m'avait donné tout cela en disant : « Tu peux faire ça, tu peux faire ça... ». Et je pense qu'elle a compris... Au même moment où je me suis dis « Oup là, elle m'en donne trop... », je pense qu'elle l'a compris tout de suite puisqu'elle m'a dit : « Oup là, je suis en train de devenir autoritaire... Mais en fait tu poseras les questions quand tu en auras besoin... » Et je lui ai dit : « Oui, tout à fait... » Donc en fait elle s'en est rendue compte toute seule... Et depuis tout va bien... Je me fais des progressions d'une semaine avec ma classe et je vais la voir et là elle me conseille un peu, elle m'aide avec son vécu par exemple : « Ca, c'est quelque chose qu'ils ont du mal à intégrer, tu n'as prévu qu'une heure mais tu en mets deux... Par contre, ici tu ne mettras qu'une heure pour faire ça... » Elle me permet de recibler mon emploi du temps... »</p> <p>« Ce que j'attends de ma conseillère, c'est qu'elle m'aide à avoir un regard sur les élèves que je n'ai pas le temps d'avoir pendant que je fais cours... Et je ne pensais pas du tout qu'elle ferait cela, j'étais persuadée qu'une conseillère pédagogique venait pour nous regarder « nous »... Et c'est vrai qu'au niveau de ses remarques je me suis aperçue qu'elle regardait la classe et comment ils travaillaient et ça, ça m'a beaucoup aidé... Par exemple, elle m'a dit : « Ta technique de les envoyer deux par deux au tableau, je trouve cela très bien, par contre pendant qu'ils sont au tableau, tu fais le tour de la classe et tu les oublies... » Donc maintenant j'essaye de commencer avec ceux qui sont au tableau, aller voir les autres et revenir voir ceux qui sont au tableau et ça c'est vrai que si elle ne me l'avait pas dit, je ne m'en serais pas aperçu sur le coup... Elle m'a dit aussi que certaines élèves ne prenaient aucune note en classe... Donc elle m'a conseillé de séparer deux élèves... ».</p>	<p>Se rassurer en procédant à des tests avec ses élèves de 2^{nde} pour mesurer leurs acquis</p> <p>« Je ne sais pas, j'ai l'impression que depuis trois semaines, ils s'en foutent... Je ne sais pas trop comment les reprendre... J'ai l'impression d'être moins efficace... J'ai l'impression que les chapitres, ils ne passent pas... Que les élèves ne retiennent pas... J'ai fait un test l'autre jour pour me rassurer un peu... Je leur ai posé un exercice en plein milieu du cours sur le chapitre d'il y a deux mois... Et là, ça m'a un peu rassuré parce que j'ai vu qu'ils s'en souvenaient, donc c'est allé un peu mieux, mais j'ai besoin de faire des tests comme ça pour me rassurer parce qu'il y a des moments je me dis que je leur parle en chinois, c'est pas possible... »</p> <p>Trouver un rythme d'intervention avec ses élèves de 2^{nde} plus en phase avec leur propre rythme</p> <p>« Cette histoire de programme, j'ai l'impression que des fois on va se dépêcher pour finir un truc et résultat on les perd complètement et on a perdu tout le bénéfice de tout qu'on pouvait avoir fait avant, donc... J'ai l'impression qu'au moment de la visite c'est un peu ce qui s'est passé : faire ce que l'on a prévu parce que c'est la visite ; ce qui a perdu un peu les élèves parce que ça allait trop vite... Ça c'est un truc positif que j'ai appris en collège... En collège, j'avance... Ma tutrice m'a dit : « Je te laisse en 6 et 8 heures, si tu dépasses, c'est pas grave... ». Donc, je prends plus le temps et du coup ça passe beaucoup mieux avec les 6^{ème}... Je regarde beaucoup moins l'heure avec eux en collège... Donc je pense qu'on nous dise tout le temps : « Et ta progression et tes chapitres ? », et bien on perd les élèves pour une histoire un peu nulle de temps... Et je pense que je vais le faire en lycée, prendre mon temps avec les élèves... »</p> <p>Percevoir les attentes de sa tutrice (S. Pratique Accompagnée)</p> <p>« Au début, je n'ai pas très bien compris le travail que j'allais faire avec ma tutrice de collège... Je ne savais pas ce que j'allais chercher... Et là j'ai compris quand elle m'a dit : « Là, je te laisse carte blanche... Ça se passe bien en lycée, donc viens plus chercher en collège des idées de programme dans des niveaux que tu ne connais pas comme avec les sixièmes... » La sixième m'intéressait beaucoup parce que c'est un niveau de classe différent... Alors que la classe de 3^{ème} ne me change pas beaucoup de la classe de 2^{ème}... Je sais que je peux lui poser des questions, l'autre jour je devais faire un devoir surveillé pour les 3^{ème} donc je lui ai apporté en disant que j'aimerais faire ça, ça, ça... Elle m'a dit : « Mais c'est toi qui le fais ! »... Donc, j'ai l'impression qu'elle veut me laisser de la liberté, ce que je ne croyais pas au début... Moi je préfère, mais je pense qu'elle aurait dû me le dire clairement au début... J'étais gêné car je ne savais pas ce que j'avais le droit de faire, jusqu'où je pouvais aller dans la gestion de la classe... »</p>	<p>Rechercher du soutien lors de la grève lycéenne</p> <p>« L'ambiance en salle des profs était très mauvaise... Parce qu'au départ je n'ai pas voulu me prononcer car je n'avais aucun avis sur la question... [...] Pour beaucoup de collègues, j'étais trop jeune, donc je ne comprenais rien... Quand je leur disais que je ne comprenais pas que des élèves de 2^{nde} soient autant impliqués, alors qu'ils n'avaient pas réfléchi à la question et qu'ils profitaient du mouvement pour ne pas être en cours – ils me l'ont dit après – et quand j'ai dit ça, on m'a dit que je comprenais rien... [...] Je m'en suis voulu... A ce moment-là, j'aurais vraiment voulu avoir quelques années d'ancienneté derrière parce que je me suis aperçue que j'étais incapable de dire ce que je pensais devant certains collègues, d'oser dire les choses, ce n'est pas facile...[...] Ce qui m'a dérangé dans cette histoire, c'est qu'on se fait très facilement embarquer dans des discussions même si l'on ne dit rien, on peut ne pas parler et on te dit : « Ah t'es d'accord ? »... Ça m'a tellement énervée que par esprit de contradiction j'avais envie de dire que j'étais pour le CPE... [...] Ça a été une épreuve, je n'ai pas du tout aimé... Et du coup depuis je passe beaucoup moins de temps dans la salle des profs [...] Les collègues de maths étaient un petit peu de mon avis, donc nous entre collègues de maths on a travaillé pour nous en fait... Ça a été très bien entre collègues de maths... Je me suis sentie très bien avec les stagiaires qui étaient un peu du même avis que moi et avec les collègues de maths parce que l'on a pris pas mal de temps pour travailler ensemble...[...] Je ne connaissais pas assez le monde du travail pour pouvoir prendre part à ce mouvement et je ne pouvais pas croire que des lycéens avaient tout compris sur le monde du travail [...] »</p> <p>« Quand le blocus est tombé on a senti une sorte de chasse à la sorcière dans la salle des profs... Je me suis sentie vraiment mal à l'aise... »</p> <p>Remettre les élèves au travail après le blocus du Lycée</p> <p>« Depuis le blocus, il n'y pas plus aucune participation... Ils ont décroché complètement, plus de travail à la maison... Ça vient du blocus mais ça vient aussi de moi, ça m'a mis un coup au moral, j'en avais ras le bol... Eux en avaient pas mal ras le bol aussi quand même pour beaucoup... Ils sont revenus et ça j'en ai discuté avec beaucoup de collègues, il n'y avait plus aucune motivation, ni de la part des élèves ni de la part des profs. Donc, j'ai eu des cours qui ne se sont pas bien passés, un devoir surveillé que j'ai corrigé pendant les vacances qui n'a jamais été aussi mauvais de l'année... Donc je pense qu'ils en avaient marre mais qu'ils ne sont pas arrivés à s'y remettre et moi je ne suis pas du tout contente de ce que j'ai fait... Je ne sais pas comment cela va se passer demain, mais je trouve qu'il y a une mauvaise ambiance dans la classe... Je crois que j'étais beaucoup plus souriante au début de l'année... Il y a de la tension parce qu'il faut aller vite par rapport au programme, donc enlever certaines choses et le peu de choses que l'on fait il faut absolument que cela soit acquis... Alors moi j'ai peur qu'ils ne retiennent pas alors qu'il faut absolument qu'ils retiennent et je ne sais pas s'ils s'en rendent compte... Ce qui fait que je ne dois pas être très agréable et cela se ressent de la part des élèves qui du coup parlent beaucoup plus et eux aussi ne sont pas agréables non plus... Moi je ne suis pas contente... Je n'arrive pas à savoir si ce qu'ils écrivent dans leur copie cela vient de moi ou c'est parce qu'ils n'en peuvent plus... Le niveau baisse... »</p>
---	--	--

Tableau 3 : verbatim ayant servi de support à la documentation de ses préoccupations

5.1. Dynamique des préoccupations sur l'année de formation

L'étude du flux des préoccupations de Céline sur une échelle annuelle met en évidence des préoccupations saillantes, fluctuantes ou constantes, émergeant dans une situation puis dans d'autres, ou encore émergeant simultanément dans plusieurs situations. Cette étude témoigne ainsi d'histoires qui se forment simultanément ou successivement, se prolongent en se complexifiant ou en se simplifiant et se bouclent définitivement ou momentanément (Cf. Tableau 2). Elle rend également compte de l'épaisseur de l'engagement (faisceau de préoccupations) en fonction des périodes scolaires et des tensions liées à des préoccupations vécues simultanément de manière conflictuelle.

Des préoccupations saillantes et/ou déstabilisantes ayant des effets sur son activité dans les autres situations de formation ont été repérées. Par exemple, les trois semaines de grève contre le Contrat Première Embauche (CPE) de la part des élèves en Stage en Responsabilité ont très fortement perturbé Céline. Elle a éprouvé à cette période des doutes profonds relativement : aux critiques des enseignants de son établissement, à l'attente de la reprise des cours et à sa difficulté à prendre position publiquement. Ses doutes ont concerné par la suite toutes les autres situations de formation. Ils se sont prolongés à la suite de cette grève où Céline a dû notamment reprendre le contact avec les élèves et faire le deuil d'une partie de sa programmation.

Des préoccupations émergeant successivement dans une situation puis dans une autre ont également été relevées. Par exemple, la préoccupation de Céline de trouver un rythme d'intervention plus en phase avec le rythme de travail des élèves a émergé lors de ses premières situations de classe en Stage de Pratique Accompagnée (collège) et au cours de son Stage en Responsabilité (lycée). De la même façon, la préoccupation de Céline de percevoir les attentes des formateurs a émergé successivement avec sa conseillère, avec les formateurs de l'IUFM et avec sa tutrice.

Cette étude met également en évidence la dynamique des préoccupations de Céline relatives à de la « rassurance » avec : (a) ses collègues professeurs stagiaires dès le début d'année lors d'une rentrée scolaire contrariée par « l'aide au démarrage de l'IUFM », (b) sa conseillère pédagogique tout au long de l'année en Stage en Responsabilité, (c) ses collègues professeurs stagiaires au mois de novembre lors d'une période de travail surchargée

(Formation Disciplinaire à l'IUFM) et (d) ses collègues de Mathématiques lors de la grève de trois semaines contre le CPE (Stage en Responsabilité). Au-delà de pointer la prégnance des affects au cours de l'année, ceci souligne un phénomène d'intégration progressive de la communauté des enseignants (passage d'une « assurance » entre pairs à de la « assurance » avec les enseignants de son établissement). Au fur et à mesure de l'année se tissent des relations avec le collectif qui dépassent les enjeux de formation.

Plus largement, il est possible de repérer trois périodes caractérisant l'évolution de la relation de Céline avec ses élèves (Stage en Responsabilité) : (a) une période fortement exploratoire de début d'année, (b) une période de constat des difficultés de certains d'entre eux l'obligeant à les abandonner pour pouvoir suivre la programmation annuelle des chapitres de Mathématiques (période en relation avec son expérience en Stage de Pratique Accompagnée) et (c) une période de trois semaines de grève contre le CPE après laquelle la relation avec les élèves fut totalement à reconstruire.

Le flux des préoccupations souligne un épaississement très sensible du faisceau de préoccupations lors d'une période particulièrement chargée. En effet, se sont superposés pendant le mois de novembre les formations suivantes : le Stage en Responsabilité, le Stage de Pratique Accompagnée, les réunions pour le Mémoire Professionnel, la Formation Disciplinaire et Générale, la première Visite IUFM. Au cours de cette période correspondant au mois de novembre s'est instaurée une période de doute profond liée en grande partie : (a) à une charge de travail très conséquente, et donc à une fatigue de fin de trimestre, (b) à une Visite IUFM vécue de façon négative, (c) au brouillage de ses repères pour intervenir en classe lors du déroulement simultané des deux stages professionnels (Stage de Pratique Accompagnée et Stage en Responsabilité) et (d) à l'incertitude générée par le travail sur le Mémoire Professionnel dont la finalité et l'objet même de recherche ont tardé à se dessiner (Stage en Responsabilité et Formation Disciplinaire).

5.2. Comparaison des préoccupations du professeur stagiaire à celles du conseiller pédagogique

Cette analyse a été menée afin de préciser la question de la hiérarchisation des préoccupations des professeurs stagiaires à l'échelle de l'année de formation. Elle vise à préciser l'étude du flux des préoccupations des professeurs stagiaires. Elle a consisté à

comparer les préoccupations de Géraud, PLC2 en Histoire Géographie, en situation d'enseignement en classe à celles de son conseiller pédagogique en situation d'observation de cette activité, à trois périodes de l'année (octobre/décembre/mai).

Le faisceau de préoccupations du conseiller pédagogique a été identifié en fin d'année à partir d'un unique entretien de remise en situation sur la base de son cahier-carbone²⁹. Il utilisait ce cahier-carbone afin de consigner tous les 15 jours ses observations de l'activité de Géraud lors de deux leçons consécutives d'une heure avec deux classes de 6^{ème}. Les entretiens de conseil pédagogique avaient lieu directement après ce temps d'observation. Ils étaient effectués à partir des notes dupliquées à l'aide du carbone et en reprenant la chronologie de la leçon. L'objectif était de repérer les effets produits (contraintes) par l'activité du conseiller sur l'activité du professeur stagiaire. Cette analyse donne la possibilité d'apprécier, au-delà des transformations des composantes de l'activité, l'efficacité professionnelle ou l'adaptation au cours du temps du professeur stagiaire aux situations d'enseignement du point de vue du conseiller pédagogique.

5.2.1. Comparaison des faisceaux de préoccupations des deux acteurs en début d'année scolaire

Faisceau de préoccupations de Géraud - octobre 2005

- Asseoir son autorité tout en créant une complicité avec les élèves
- Instituer des habitudes de déroulement de leçon (entrée dans la classe, interrogation orale, ...)
- Intervenir en contrôlant quelques élèves agités
- Elargir la palette de documents servant de support au cours et mieux les présenter
- Employer un vocabulaire adapté aux élèves de 6^{ème}
- Identifier ce que les élèves de 6^{ème} peuvent comprendre
- Prendre contact avec les professeurs principaux responsables de ses classes
- Chercher des ressources pédagogiques auprès des autres enseignants d'HG de l'établissement
- Trouver la bonne position pour placer son matériel pédagogique
- Choisir un vocabulaire compréhensible par les élèves de 6^{ème}
- Réajuster son intervention suite aux discussions avec son conseiller pédagogique

Faisceau de préoccupations du conseiller pédagogique - octobre 2005³⁰

- Inciter Géraud à travailler sur l'exploitation des documents
 - Indiquer en les inscrivant dans son cahier-carbone les mots estimés difficiles pour des 6^{ème}
 - Renseigner Géraud sur la façon dont il occupe l'espace de la classe
 - Souligner l'aisance de Géraud face aux élèves
-

²⁹ Un extrait des notes prises par le conseiller pédagogique est présenté dans les annexes (Cf. annexe 5).

³⁰ Les deux faisceaux de préoccupations n'ont pas été documentés avec le même grain d'analyse : pour Géraud, plusieurs entretiens de remise en situation ont été conduits à des périodes scolaires successives ; pour son conseiller pédagogique, un seul entretien de remise en situation a été effectué en fin d'année scolaire sur la base de son cahier-carbone.

Lors des premiers mois d'enseignement, les préoccupations les plus saillantes pour Géraud étaient : (a) de choisir un vocabulaire compréhensible par les élèves de 6^{ème} et (b) de travailler la présentation des documents. Celles de son conseiller pédagogique étaient : (a) d'indiquer à Géraud en les relevant les mots estimés difficiles pour les élèves de 6^{ème} et (b) d'inciter Géraud à travailler sur l'exploitation des documents.

Une forte congruence est apparue au niveau des préoccupations des deux acteurs lors des premières semaines de l'année scolaire. Le conseiller pédagogique a très vite souligné l'aisance de Géraud face aux élèves, seule l'occupation de l'espace méritait à ses yeux d'être travaillée. Mais cette préoccupation était pour lui mineure par rapport à la nécessité d'exploiter de manière plus efficace les documents pédagogiques et d'adapter son vocabulaire aux élèves de 6^{ème}.

Le suivi de la préoccupation « Adapter son vocabulaire » et de son évolution au cours de l'année

La préoccupation du conseiller pédagogique relative à l'adoption d'un vocabulaire plus adapté pour des élèves de 6^{ème} s'est traduite par des annotations régulières dans son cahier-carbone et des incitations auprès de son stagiaire lors des entretiens post-observation. La répartition sur l'année scolaire de ces occurrences a été effectuée à partir des notes consignées sur le cahier du conseiller pédagogique :

Notes du CP sur le cahier	15/09/2005	29/09/2005	13/10/2005	03/11/2005	17/11/2005	01/12/2005	12/01/2006	26/01/2006	09/03/2006	23/03/2006	Total
Vocabulaire	****	****	***** *			*	***			*	20

Les remarques ont été nombreuses en début d'année (les ¾ sont réparties sur les trois premiers entretiens répartis de mi-septembre à mi-octobre) puis plus rares à l'exception d'un entretien au cours du mois de janvier pour lequel cette remarque a été effectuée à trois reprises. Cette diminution des occurrences montre l'adaptation progressive du vocabulaire de Géraud à sa classe. Ce dernier a estimé lors de différents entretiens de remise en situation ne pas percevoir au début d'année scolaire quels mots pouvaient poser problème aux élèves. Il a reconnu *a posteriori* la nécessité d'être plus attentif à cette question. Au cours des entretiens de conseil pédagogique, Géraud a régulièrement surligné les notes de son conseiller sur le cahier-carbone et inscrit pour sa propre activité : « Vérifier la compréhension » ; « A voir »...

Extraits de l'entretien de remise en situation du professeur stagiaire à partir du visionnement de l'entretien de conseil pédagogique

« Adapter son vocabulaire aux élèves de 6^{ème} »

Vocabulaire : « neutre » [Notes issues du cahier carbone]

Géraud : Là, il me souligne le mot « neutre », et je suis sûr que les élèves [6^{ème}] n'ont pas compris, je ne m'en rends pas compte quand je suis face à eux.

Vocabulaire : « financer » [Notes issues du cahier carbone]

Géraud : Là, je me dis qu'il faut que je fasse plus attention à ce genre de mot que je n'ai pas expliqué en cours, je ne m'en aperçois pas.

Les occurrences pointées de nouveau au mois de janvier montrent également que le conseiller pédagogique a exercé une attention continue sur ce registre particulier tout au long de l'année. A l'occasion du moindre infléchissement de son stagiaire, il a remis l'accent sur la nécessité d'adapter son vocabulaire aux élèves.

L'entretien de remise en situation effectué avec le conseiller pédagogique permet de repérer la durée de cette préoccupation ouverte, de cette histoire lors de son activité d'observation et d'entretien post-observation, et par là-même le temps d'adaptation des interventions orales de Géraud auprès de ses élèves de 6^{ème}.

Extraits de l'entretien de remise en situation avec le conseiller pédagogique à partir de son cahier-carbone

« Adapter son vocabulaire aux élèves de 6^{ème} »

Conseiller pédagogique : Il avait tendance à employer des mots qui pour les élèves étaient relativement difficiles. Là par exemple « financer » [montre du doigt une note sur son cahier carbone] qu'est-ce que ça veut dire pour un élève de 6^{ème} ? C'est par forcément évident à faire comprendre... Il y a eu un bon trimestre où il a eu tendance à employer un vocabulaire excessivement riche surtout avec en face des élèves de 6^{ème}... Il y eu un peu de mal au départ à se détacher d'un vocabulaire un peu trop didactique, cultivé entre guillemets et à employer un vocabulaire plus simple pour faire passer un message aux élèves...

Chercheur : Donc mise place d'un vocabulaire adapté ?

Conseiller pédagogique : Adapté voilà, adapté...

Chercheur : Avec des réticences de sa part ?

Conseiller pédagogique : Non, il était tout à fait d'accord, conscient du fait qu'il employait des mots qui étaient difficiles, par exemple là : 13 octobre : « effort consenti », c'est pas forcément facile pour des 6^{ème}...

Chercheur : Il a mis du temps ?

Conseiller pédagogique : Il a mis du temps, il a très vite compris le problème, mais il a mis un bon trimestre à épurer son vocabulaire

Chercheur : Avec des changements notables ?

Conseiller pédagogique : Oui, il essayait d'employer des mots beaucoup plus compréhensibles... Il a bien compris le message mais il a mis du temps à le mettre en application

Chercheur : Et ta stratégie à toi, c'était de pointer à chaque fois ?

Conseiller pédagogique : Oui à chaque fois que je trouvais un mot compliqué, je le notais avec attention le petit triangle avec le point d'exclamation, attention : « Vérifier la compréhension du mot « neutre » », à partir de janvier, j'ai trouvé que c'était beaucoup mieux...

Pour le conseiller pédagogique, une amélioration a été notable dans le vocabulaire utilisé par Géraud à partir du mois de janvier. Ses notes et les interactions de débriefing ayant lieu à partir d'elles, ont eu pour effet de renseigner Géraud sur le vocabulaire pouvant poser des difficultés aux élèves. Elles lui ont permis de trouver progressivement le bon registre face aux élèves de 6^{ème}.

Cette première étude longitudinale du flux des préoccupations des deux protagonistes montre la différence de perception en classe concernant un registre d'intervention et la modification progressive de l'activité du stagiaire au bout de quelques mois.

Le suivi de la préoccupation « Exploiter les documents pédagogiques de manière plus pertinente » et de son évolution au cours de l'année

La deuxième préoccupation majeure pour les deux acteurs au cours du début d'année scolaire a concerné la présentation des documents qui selon le conseiller pédagogique demeurait nettement insuffisante, c'est-à-dire se limitant seulement à une illustration devant les élèves alors qu'il attendait du professeur stagiaire qu'il favorise une exploitation bien plus approfondie du document de leur part.

La répartition des occurrences relatives à ce nouveau registre de l'activité professionnelle a été effectuée à partir des notes du conseiller pédagogique dans son cahier d'observation :

Notes du CP sur le cahier	15/9/2005	29/09/2005	13/10/2005	03/11/2005	17/11/2005	01/12/2005	12/01/2006	26/01/2006	09/03/2006	23/03/2006	Total
Document	****	***									7

Les occurrences liées à ce conseil ont concerné uniquement les observations du mois de septembre. Par contre, le conseiller pédagogique lors de l'entretien de remise en situation a estimé que son stagiaire était parvenu à exploiter ses documents pédagogiques de manière plus pertinente au bout d'un trimestre environ : « Je pense qu'il a bien mis un trimestre avant

de bien cadrer l'importance du document et la façon dont il pouvait en tirer un maximum par rapport aux élèves, je dirais un trimestre ».

Extraits de l'entretien de remise en situation du conseiller pédagogique

« Exploiter les documents pédagogiques de manière plus pertinente »

Conseiller pédagogique : Je pense qu'il y a le problème de la place du document en Histoire Géographie. Là, il y a eu une nette évolution tout au long de l'année, au début le document il n'était pas au centre tel qu'un document devrait être, il était plutôt là en démonstration, alors petit à petit il est arrivé à partir du document pour faire réfléchir les élèves et non pas le mettre comme un exemple simplement un exemple...

Chercheur : Donc le document en début d'année c'est plutôt une illustration, c'est ça ?

Conseiller pédagogique : C'est très vrai en ce qui concerne l'utilisation des transparents, alors au début le transparent il avait un petit peu la logique de le mettre entre guillemets en illustration, après on a discuté

Chercheur : Ça veut dire qu'il n'y avait pas de point d'appui ? Ça veut dire quoi en illustration ?

Conseiller pédagogique : Au départ il discutait, c'était un cours dialogué et il donnait un exemple grâce au document. Après il a avancé dans sa démarche, il a pris le document comme base, il part du document, ensuite il va y avoir réflexion des élèves pour construire un raisonnement, une trace écrite.

Chercheur : Cette progression de l'illustration statique à la lecture à l'exploitation par les élèves, ça s'est joué en combien de semaines ou de mois ?

Conseiller pédagogique : Je pense qu'il a bien mis un trimestre avant de bien cadrer l'importance du document et la façon dont il pouvait en tirer un maximum par rapport aux élèves, je dirais un trimestre.

Chercheur : On peut repérer ces remarques sur les fiches, il a eu des difficultés à comprendre cela ?

Conseiller pédagogique : Non, non, ce qu'il y a c'est que : un, on discute on échange, ensuite il faut qu'il trouve, pendant le cours, le bon document au bon moment...

Ce second suivi longitudinal du flux des préoccupations des deux acteurs sur un même thème met en évidence que le conseiller pédagogique a consigné dans son cahier des annotations sur l'exploitation des documents pédagogiques pendant un laps de temps réduit (les deux premières interactions de conseil pédagogique). En effet, aucune autre occurrence n'est apparue dans son cahier d'observation au cours des mois suivants. Nous pouvons faire l'hypothèse que le conseiller pédagogique n'a pas cru nécessaire de pointer systématiquement les difficultés de son stagiaire sur ce point particulier après avoir insisté de manière ostensible en début d'année. Il a pu également juger que son stagiaire faisait à cet égard des progrès suffisamment sensibles pour ne pas avoir à insister de nouveau et/ou qu'une exploitation pertinente des documents pédagogiques nécessitait plusieurs mois d'apprentissage et que son stagiaire en prenait la voie.

5.2.2. Comparaison des faisceaux de préoccupations des deux acteurs au mois de décembre

Faisceau de préoccupations de Géraud décembre 2005

- Entretenir une relation de complicité avec les élèves mais rester vigilant pour ne pas remettre en cause de son autorité (6^{ème} 2)
- Remotiver avec l'aide des autres professeurs les élèves de 6^{ème} 1
- Interroger les élèves de 6^{ème} 1 pour tenter de comprendre leurs difficultés
- Donner son maximum lors des cours malgré un sentiment de fatigue
- Trouver des documents qui vont parler aux élèves et qui sont en phase avec le contenu du cours
- Travailler sur l'exploitation de nouveaux types de documents (multimédia) avec les élèves
- Utiliser différents types de documents
- Rappeler aux élèves ses impressions sur la classe afin de ne pas les prendre en défaut (Conseil de classe à venir)
- Demander leurs impressions sur le travail en classe aux élèves (Conseil de classe à venir)
- Rester au plus près des programmes
- Alternier selon les réactions de la classe temps de discussion et temps d'écriture
- Ajuster la trace écrite prévue en fonction des notions problématiques pour les élèves lors de la discussion

Faisceau de préoccupations du conseiller pédagogique décembre 2005

- Inciter Géraud à effectuer le contenu prévu dans le temps imparti
- Inciter Géraud à gagner du temps pour répondre aux spécificités de chaque heure d'enseignement
- Discuter de l'alternance entre temps de discussion et trace écrite

Au regard des matériaux disponibles, les préoccupations : (a) rester au plus près des programmes et (b) alterner selon les réactions de la classe temps de discussion et temps d'écriture semblaient relever d'une même difficulté pour Géraud à inscrire (borner) son activité dans une durée scolaire réduite.

Pour Géraud, les programmes ont constitué au fur et à mesure de l'avancement de l'année scolaire une préoccupation de plus en plus saillante. Il s'agissait pour lui de se situer au plus près des programmes et de traiter les contenus des chapitres dans le temps dont il disposait. Ceci n'évacuait pas pour autant le travail sur le vocabulaire et la présentation des documents. Cependant, plusieurs observations et entretiens montrent qu'il cherchait à savoir de plus en plus où il en était, comme si la sérénité et le plaisir d'enseigner en début d'année scolaire laissaient la place à des inquiétudes et des doutes de plus en plus nombreux. Par exemple, après quelques mois, le professeur stagiaire montrait ses programmations sur les semaines à venir et interrogeait de plus en plus régulièrement son conseiller pédagogique afin

de lui demander quels chapitres il avait lui-même traité. Ne parvenant pas à réguler lui-même son avancement, il opérait par comparaison vis-à-vis l'avancement de son conseiller.

Notes du CP sur le cahier	15/09/2005	29/09/05	13/10/05	03/11/05	17/11/05	01/12/05	12/01/06	26/01/06	09/03/06	23/03/06	Total
Temps	*	**		*	**				*		7

En ce qui concerne l'activité en classe, Géraud a appris progressivement à conserver davantage la main en classe pour éviter les trop grandes digressions ou écarts vis-à-vis des chapitres à dispenser aux élèves. La gestion du temps au cours d'une leçon reposait en général pour Géraud en grande partie sur l'alternance entre un temps d'analyse et de discussion à partir d'un document et un temps de formalisation du cours sous une forme écrite (explicitation du cours + trace écrite). Pour lui, cette alternance dépendait fortement de l'attitude générale de la classe. Dès qu'il avait le sentiment de perdre la main et de s'éloigner du contenu, il proposait aux élèves de formaliser la discussion du cours en une trace écrite. Il a découvert ainsi que cette formalisation écrite permettait de recadrer les élèves et de ne pas trop s'écarter du sujet sous peine de perdre du temps.

Extraits de l'entretien de remise en situation du conseiller pédagogique

« Gérer le temps de manière plus efficace »

Chercheur : Il faut aller où pour trouver de nouvelles choses ?

Conseiller pédagogique : En avançant, on repère qu'il y a moins de choses à dire pour moi... Il y a eu aussi la gestion du temps, là on voit attention encore fin décembre : « gestion de l'heure ». On en a discuté et c'est vrai qu'il ne trouvait pas cela forcément facile. Il s'est rendu compte de choses tout à fait pratiques [5 minutes de moins sur une classe] et très souvent il butait, il ne finissait pas parce qu'il lui manquait quelques minutes...

Chercheur : Avec des décalages ?

Conseiller pédagogique : Il était quand même assez pragmatique pour rétablir l'équilibre, mais ça lui a posé des problèmes, [parcours les fiches de son cahier-carbone] en mars : « Attention à la gestion du temps », donc c'est quelque chose qu'il doit encore arriver à travailler, s'adapter à la spécificité de chaque classe et de chaque heure, il va y avoir des classes avec lesquelles il va pouvoir travailler plus rapidement, d'autres qui vont lui demander plus de temps et donc à lui de gérer.

Chercheur : C'est un problème de programmation ?

Conseiller pédagogique : Non, je pense que c'est un problème d'expérience, avec l'expérience on peut arriver à gagner du temps sur certains exercices.

Chercheur : Comment tu expliques la persistance de ce problème ?

Conseiller pédagogique : C'est peut-être le revers de ses qualités, c'est-à-dire quand il a une question des élèves, il peut arriver à développer beaucoup sur la question et donc par cela même perdre du temps au détriment du cours entre guillemets et c'est là que je pense qu'avec l'expérience il pourra lui-même arriver à se freiner par rapport aux développements qu'il peut faire [...]

Pour le conseiller pédagogique, la gestion du temps ne peut se régler dès les premiers mois d'activité professionnelle. C'est pour lui davantage une question qui s'inscrit à plus long terme. Il a souligné les difficultés de Géraud à réaliser un même cours en disposant de cinq minutes de moins entre deux leçons successives avec ses classes de 6^{ème}, mais aussi ses progrès pour s'adapter en situation à ce décalage temporel au fil des expériences en classe.

5.2.3. Comparaison des faisceaux de préoccupations des deux acteurs au mois de mai

Faisceau de préoccupations de Géraud mai 2006

- Trouver des documents qui vont parler aux élèves et sont en phase avec le contenu du cours
- Rattraper le temps perdu suite à la mise en place d'un jeu en classe (Mémoire Professionnel)
- Limiter au maximum son retard par rapport aux programmes

Faisceau de préoccupations du conseiller pédagogique mai 2006

- Echanger sur les difficultés éprouvées lors de la mise en place du jeu
 - Inciter Géraud à faire preuve de plus de rigueur sur la programmation des contenus sur l'année
 - Minimiser les effets de la visite de l'IA-IPR et amener Géraud à en tirer bénéfice
-

Si la préoccupation de finir le programme a été présente dès les premières semaines d'enseignement, les notes du conseil pédagogique témoignaient de son actualité sur toute la durée de son Stage en Responsabilité. Elle a pris une épaisseur particulière au moment de la mise en place d'un jeu comme support d'enseignement (au mois de mars). En s'appuyant sur un jeu pour mener son enseignement, Géraud a été confronté à des résultats très inégaux entre ses deux classes de 6^{ème}. Les élèves d'une classe ont profité de cette forme ludique pour chahuter, l'obligeant à de nombreux rappels au travail, l'autre classe, d'habitude peu interactive, a répondu à ses attentes en produisant le travail escompté.

Le conseiller pédagogique a estimé que la perte de temps était due à un manque de travail préparatoire en amont de la mise en place des jeux. Géraud a interprété sa difficulté de la même manière en y ajoutant l'importance d'un travail sur les consignes et les difficultés nouvelles liées à la dispersion des élèves dans l'espace de la classe et de la cours de récréation.

L'IA-IPR d'Histoire Géographie lors de sa visite³¹ au mois d'avril a pointé en premier lieu le retard pris par rapport au programme. Géraud a interprété ceci directement en

³¹ Visite de titularisation effectuée par les IA-IPR pour les professeurs stagiaires agrégés.

lien avec sa difficulté à articuler la programmation des chapitres avec un travail préparatoire. Il a indiqué à plusieurs reprises ne pas parvenir à programmer ses cours sur plus de deux semaines. En l'absence de programmation à long terme, il lui était difficile d'effectuer un travail préparatoire nécessaire pour aborder un chapitre dans des conditions optimales. Par exemple, en donnant un exercice aux élèves (en classe ou à la maison), il était possible de confronter une première fois les élèves avec le vocabulaire spécifique à un chapitre.

Extraits de l'entretien de remise en situation du conseiller pédagogique

« Gérer le temps de manière plus efficace »

Conseiller pédagogique : Il lui a été reproché [lors de la visite de l'IA-IPR] son retard pris sur l'ensemble de la programmation de l'année. De mon point de vue ce retard est compréhensible, c'est au moment de l'expérience du jeu qu'il a pris du retard, ce retard s'explique de façon logique. Après, on peut s'interroger sur est-ce qu'on peut mettre en place ce type de jeu en fonction du temps imparti ? L'exemple du travail de la préparation en amont du jeu qui n'a pas été assez rigoureuse, mais ça il l'a intégré, malgré tout ça a été bénéfique... L'inspecteur a aussi souligné son aisance, il a fait ressortir les points négatifs mais aussi les points positifs, mais le point le plus embêtant c'est celui du retard et ce retard moi je sais d'où il vient, ça ne m'inquiète pas par rapport à Géraud.

5.3. Des préoccupations partagées aux transformations de l'activité en situation de classe

Une plus ou moins grande inertie est observée entre le repérage d'une question professionnelle commune aux deux acteurs et les transformations de l'activité en situation de classe. Le suivi d'une préoccupation renseigne sur son « prolongement », son « extinction progressive » ou sa « ponctualité ». Par exemple, Géraud a estimé avoir trouvé ses repères et un positionnement adéquat de son rétroprojecteur, des notes au tableau, de son orientation par rapport aux élèves au bout de quelques semaines d'approximation et de remarques de la part de son conseiller. Les notes du cahier-carbone sur ce registre se transforment au bout d'un trimestre en approbations positives. Nos observations en classe témoignent d'une progression au cours des premiers mois entre une position fixée au tableau et le passage dans les rangs jusqu'au fond de la classe, l'observation du travail de chacun, le recours à des discussions auprès d'élèves en particulier. D'autres préoccupations sont plus ponctuelles, les conseils correspondant à ces dernières ne se retrouvent pas par la suite. Par exemple, la mise en garde du conseiller relative aux élèves experts du passage à l'infirmerie a constitué une incidente, un épisode, qui n'a pas donné lieu à d'autres observations ultérieures.

La comparaison de l'activité de Géraud avec celle de son conseiller pédagogique montre l'émergence d'une préoccupation, l'importance que chacun des acteurs lui accorde et son évolution au cours du temps. A l'échelle de l'année de formation, l'adoption d'un vocabulaire compréhensible par les élèves de 6^{ème}, la nécessité de baser son enseignement sur l'analyse de documents et la question de la programmation dans le temps ont constitué les principales interrogations, les principales histoires communes aux deux acteurs. Elles se détachent d'autres préoccupations secondaires pour les deux protagonistes.

Cette analyse à l'échelle de l'année de formation conduit à un repérage des transformations concrètes de l'activité en classe. L'accès du point de vue du conseiller pédagogique, expert de l'enseignement de la discipline scolaire, donne la possibilité de juger d'une transformation de l'activité en situation de classe au cours de l'année scolaire. Elle vient en complément des études locales difficiles à réaliser sur plusieurs semaines de formation et dont la focale ne permet pas d'apprécier le poids des apprentissages repérés en termes d'efficacité, relativement à des exigences fondées par des experts de la discipline enseignée.

Cette mise en regard des deux faisceaux de préoccupations permet d'éviter les possibles écueils d'une perspective solipsiste. La comparaison de l'activité du professeur stagiaire avec celle du conseiller pédagogique donne la possibilité de mettre en correspondance les transformations des composantes de l'activité du professeur stagiaire avec les interactions de conseil pédagogique et de les mettre en regard avec les observations de ce dernier en situation de classe. Les différentes visites (IUFM, IA-IPR) constituent au même titre des évaluations, des repères extérieurs, des indicateurs produits par des experts utiles pour l'analyse du chercheur.

6. Synthèse et modélisation : Etude 3

6.1. Synthèse

L'apport majeur de cette troisième étude est : (a) de rendre compte de la construction de l'expérience professionnelle des formés sous la forme de trajectoires sur une année de formation, (b) de proposer une analyse des premières semaines de formation et de caractériser

l'expérience typique de ces premières semaines et (c) de mettre en parallèle l'activité du conseiller pédagogique avec celle du professeur stagiaire afin de comparer les flux de préoccupations et de disposer d'indices sur les transformations de l'enseignement en classe.

La construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires se caractérise à l'échelle de l'année de formation par une succession de périodes de plus ou moins grande stabilité de leur activité, ponctuée d'évènements clefs. Caractériser la construction de l'expérience professionnelle à l'échelle de l'année de formation montre, plus nettement que les études précédentes, la place des interactions avec les formateurs IUFM et les enseignants des établissements scolaires. En effet, la description de ces interactions ouvre une perspective plus systémique de l'activité des formés. En ce sens, cette étude permet d'analyser les relations entre des processus à court terme (construction de significations à chaque instant) et des processus à plus long terme comme l'intégration progressive d'une communauté de pratique (Wenger, 1998).

Cette étude montre également que l'établissement de collaborations entre professeurs stagiaires et conseillers pédagogiques ou tuteurs favorise à la fois l'intégration des professeurs stagiaires à la profession et la transformation des pratiques des tuteurs. Plusieurs de nos observations montrent que les professeurs stagiaires sont sollicités par leurs tuteurs, par exemple sur les nouveautés des programmes d'enseignement ou encore sur l'utilisation de supports multimédias. Inversement à cela, les critiques systématiques sous la forme de conseils en cascades adressées à Hakan par sa tutrice de façon publique ont été à l'origine d'un conflit profond et d'une rupture de coopération. Ces constats montrent à quel point la relation au collectif contribue à la construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires.

La déstabilisation des stagiaires apparaît comme incontournable. Le passage d'un niveau de stabilité à un autre suppose de remettre en cause sa pratique. Ces remises en cause peuvent provenir des formateurs (conseil pédagogique, visite IUFM), de la rencontre de nouvelles situations d'enseignement (simultanéité des stages en collège et lycée) ou encore de situations de certifications (visite de l'IA-IPR).

Des contradictions apparaissent entre les enjeux de formation et de titularisation. Les stagiaires développent des stratégies afin de montrer ce qu'ils savent faire plutôt que de mettre en avant leurs difficultés devant les formateurs. Nous proposons de détailler en synthèse (Partie 3, Section 1) l'expérience typique des professeurs stagiaires sur l'année de formation.

6.2. Modélisation Etude 3

Au final, cette troisième étude permet de repérer trois traits caractéristiques de la construction de l'expérience des professeurs stagiaires à l'échelle de l'année de formation.

Se former c'est structurer son activité autour de préoccupations majeures

L'activité des professeurs stagiaires au cours de l'année de formation est structurée autour d'une ou plusieurs préoccupations professionnelles majeures. Nous avons repéré par exemple pour Samuel une préoccupation majeure de favoriser les interactions en classe, pour Géraud trois préoccupations majeures d'adapter son vocabulaire aux élèves, d'exploiter les documents de manière plus pertinente et de gérer le temps de manière plus efficace. Parallèlement à cela, la formation prend sens au moment où une ou plusieurs préoccupations professionnelles sont formulées. Suivant les professeurs stagiaires, cette ou ces préoccupations professionnelles ont été formulées en amont de leur année de PLC2 (Samuel, Céline) ou émergent des premières expériences d'enseignement et/ou des situations formation (Sébastien, Géraud, Hakan). Ces dernières constituent des pistes de transformations prioritaires et se distinguent d'autres plus secondaires. Ainsi apparaît la nécessité pour les professeurs stagiaires d'identifier et de hiérarchiser les transformations à engager. Nous avons pu repérer que la multiplication des pistes de transformation peut être un élément déstabilisant pour les professeurs stagiaires lorsqu'ils ne peuvent établir seuls des priorités entre ces diverses pistes.

Se former, c'est créer des liens de signification entre des situations de formation éparses

Les professeurs stagiaires construisent des significations de façon contre intuitive à partir d'un ensemble de situations qui forment une complexité incommensurable. Dans l'environnement complexe que constitue la formation, il s'agit pour les professeurs stagiaires de tirer profit de situations de formation qui se superposent et ne sont pas d'emblée significatives les unes par rapport aux autres. Ces dernières apparaissent aux yeux des professeurs stagiaires comme antinomiques. De plus, ils synthétisent leur activité au quotidien sous la forme d'impressions générales ou de périodes. Les professeurs stagiaires oublient les expériences particulières pour ne retenir que des périodes et des événements références.

Se former, c'est se construire au sein d'un collectif

Les professeurs stagiaires établissent une multitude de réseaux de communication. Ils échangent entre pairs et avec les conseillers pédagogiques selon leurs préoccupations professionnelles. Les rencontres de multiples enseignants leur permettent de se situer et de négocier leur façon d'enseigner relativement à celle des autres acteurs. Ces rencontres s'accompagnent d'une fluctuation du sentiment d'appartenance à la communauté des enseignants. Les professeurs stagiaires cherchent à préserver un espace d'autonomie vis-à-vis du conseiller pédagogique tout en identifiant les attentes des formateurs en termes de titularisation.

PARTIE 3

SYNTHESE ET DISCUSSION GENERALE

Cette partie est composée de trois sections.

Les Sections 1 et 2 sont relatives à la visée épistémique de cette recherche.

La Section 1 décrit les éléments invariants qui caractérisent l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires à l'échelle de l'année de formation. Cette modélisation est une synthèse à partir des trois études réalisées.

La Section 2 est consacrée à la dynamique de construction de l'expérience professionnelle dans un environnement complexe. Elle s'attache successivement : (a) aux processus de typicalisation de l'expérience professionnelle, (b) à la multiplicité des engagements et au rôle du collectif dans la construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires et (c) à la formation comme environnement complexe.

La Section 3 est relative à la visée transformative de cette recherche. Elle décrit les apports de cette recherche (a) aux acteurs de la formation, (b) au cadre théorique du cours d'action et (c) à la conception de formation à partir d'une analyse de l'activité des formés.

Les objectifs affichés au départ de cette thèse étaient triples : (a) décrire l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires et analyser sa construction sur l'année de formation, (b) contribuer à l'enrichissement du cadre théorique du cours d'action en testant la fécondité de la notion de cours de vie et en proposant un outil méthodologique de recueil de données adapté à l'étude de l'activité sur des empan temporels larges (une année de formation) et (c) proposer une aide aux acteurs et concepteurs de la formation³². A l'issue des trois études constitutives de cette recherche, ces divers objectifs sont repris dans cette troisième partie selon les trois sections précédemment présentées.

1. Modélisation de l'expérience professionnelle sur l'année de formation

Cette section décrit les éléments caractéristiques de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires à partir de leur point de vue. Plusieurs périodes et événements clefs sont repérés de façon chronologique à l'échelle de leur deuxième année de formation à l'IUFM : (a) les premières semaines de formation, (b) la rencontre avec le conseiller pédagogique, (c) la simultanéité des Stages en Responsabilité et de Pratique Accompagnée, (d) la première Visite IUFM, (e) l'annonce des affectations et (f) la fin d'année et ses enjeux de titularisation. Cette description s'appuie sur l'ensemble des données empiriques issues des trois études réalisées.

Lors des premières semaines de cette deuxième année de formation à l'IUFM, les préoccupations des professeurs stagiaires sont relatives à l'intervention en classe auprès des élèves dont ils ont la responsabilité. L'appréhension des premiers face-à-face avec les élèves est importante, notamment pour ceux n'ayant pas bénéficié au cours de leur cursus universitaire de stages de pré-professionnalisation. La façon de vivre ces premières semaines présente de fortes similarités pour les professeurs stagiaires des diverses disciplines. Il s'agit pour eux : (a) de s'extraire du devant de la scène, (b) de mettre les élèves au travail, (c) d'établir une relation de confiance avec le conseiller pédagogique (d) d'établir un réseau de communication, (e) etc. (Etude 3).

³² Ces objectifs sont remplis de manière inégale dans cette thèse dans la mesure où les propositions concrètes d'orientation et de conception de dispositif de formation seront développées de façon plus conséquente dans le rapport final de la recherche ACI (EF 0029) en 2007.

Simultanément, la Formation Disciplinaire³³ organise « l'aide au démarrage »³⁴. Au cours de ces premières semaines, la Formation Disciplinaire et le Stage en Responsabilité sont *quasi* exclusivement les seuls contextes³⁵ de formation proposés aux formés. Le plus souvent, les conseillers pédagogiques n'interviennent pas lors des toutes premières heures de stage des professeurs stagiaires. Deux raisons principales sont invoquées. La première est qu'ils préfèrent laisser les professeurs stagiaires instaurer des habitudes de travail avec les élèves. La seconde est que leur présence dès les premières heures de cours peut remettre en cause la légitimité des professeurs stagiaires aux yeux des élèves. En effet, cette présence peut être perçue comme celle d'un évaluateur contrôlant le travail. L'« aide au démarrage » en Formation Disciplinaire favorise les échanges sur les premières heures de cours. Ces interactions entre pairs jouent un rôle de « rassurance », chacun pouvant exprimer en petits groupes ses difficultés et constater qu'elles sont partagées. Au-delà de ce partage d'expériences, des séquences sont proposées sur les « rituels »³⁶ (par exemple pour les professeurs stagiaires en Histoire Géographie : l'entrée en classe, l'appel, le rappel du dernier cours, l'étude de document, la constitution de la trace écrite, etc.). Elles sont pour les professeurs stagiaires un moyen de se familiariser avec la culture des élèves et de ne pas découvrir seuls les habitudes de fonctionnement connues des formateurs. Cette focalisation sur la classe et sur les moyens d'intervenir efficacement fait que les autres temps de formation, telles les premières journées de Formation Générale, provoquent une réaction vive de la part des professeurs stagiaires si elles sont décalées de l'urgence qui est la leur, celle du terrain. A ce titre, elles constituent pour eux une perte de temps sur le travail de préparation des leçons.

La première observation du conseiller pédagogique est pour les professeurs stagiaires un moment qu'ils appréhendent. Il s'agit de la première mise à jour de leur travail jusque-là resté confidentiel. Ce premier contact avec le conseiller pédagogique fait qu'ils sont pour la

³³ Rappelons que cette modélisation est effectuée sur la base d'un corpus réalisé en Histoire Géographie, Mathématiques et EPS.

³⁴ Les trois premières demi-journées de Formation Disciplinaire sont consacrées à l'« aide au démarrage ». Sont abordés les préparations de leçon, le rôle du conseiller pédagogique, les rituels, le contenu de la première heure, les obligations statutaires, etc. Cette aide au démarrage se prolonge par des échanges entre professeurs stagiaires sur leurs premières heures de stage.

³⁵ Rappelons ici la distinction faite entre situation et contexte. Le contexte se réfère aux caractéristiques de l'environnement telles qu'elles peuvent être décrites par un observateur. La situation correspond aux caractéristiques de l'environnement significatives pour l'acteur considéré.

³⁶ Rappelons dans cette nouvelle partie que les éléments entre crochets et en italique renvoient aux verbalisations des acteurs (professeurs stagiaires, formateur, etc.).

première fois confrontés à un double engagement. Ils font l'expérience ambivalente d'être à la fois enseignant responsable de plusieurs classes et stagiaire en formation. Ces premières interactions avec le conseiller pédagogique sont l'occasion d'apprécier la plus ou moins grande liberté qui va leur être laissée au cours de cette année. Pour la majorité des professeurs stagiaires, la crainte est de se retrouver devant une situation de prescription. Ce que Céline, PLC2 en Mathématiques, illustre lors d'un entretien quelques semaines après la rentrée : « *La première fois que j'ai vu ma conseillère pédagogique elle m'a donné une feuille et elle m'a dit : « Tu n'auras qu'à faire ça la première heure » en me donnant un feuille, et là je l'ai regardée, moi ma première heure je savais depuis plusieurs semaines ce que je voulais faire, et là elle a continué sa phrase en me disant : « Ou plutôt on va attendre que tu aies des questions et j'essayerai d'y répondre », et là je lui ai dit : « D'accord ». En fait on a d'entrée de jeu cadré notre relation* ». Tous expriment la volonté de construire leur propre façon d'enseigner en faisant du conseiller pédagogique un « *allié* », une ressource. Leur volonté est de garder la main sur leur activité. Au cours des leçons observées par le conseiller pédagogique, les professeurs stagiaires cherchent pour la plupart à masquer leurs difficultés de façon à faire bonne figure. A ce titre, l'enjeu de la titularisation s'inscrit d'emblée en rupture avec l'enjeu de formation dans la mesure où il s'oppose à l'expression par les professeurs stagiaires de leurs difficultés. L'efficacité de l'interaction de conseil pédagogique nécessite au préalable la mise en place d'une relation de confiance au sein de cette dyade. Nos observations montrent que les professeurs stagiaires organisent leurs enseignements de façon à aborder en présence du conseiller pédagogique les contenus sur lesquels ils sont le plus à l'aise. De plus, au cours des entretiens de conseil pédagogique, les professeurs stagiaires ont tendance à évoquer ce qui a marché tandis que les conseillers pédagogiques ont eux tendance à relever les points d'achoppement. Néanmoins, les professeurs stagiaires observés affirment le droit de faire de petites erreurs : « *C'est bien si je me plante un peu, de toute façon j'estime que c'est l'année où l'on peut faire des erreurs* » (Céline, PLC2 en Mathématiques).

Les recueils effectués pour trois départements disciplinaires montrent que les temps de formation (Formation Disciplinaire et Conseil Pédagogique) répondent globalement aux attentes des professeurs stagiaires liées à leurs premières expériences d'enseignement en classe. Les quelques décalages observés au cours de ces premières semaines de formation entre la formation telle qu'elle est proposée et le vécu des formés relèvent de visées de formation à plus long terme difficilement appréhendables par les formés. Ceci revient à

questionner l'échelle temporelle (heure de classe, trimestre, année) à laquelle les contenus délivrés en formation sont indexés. Ce critère semble à même de réinterroger le rapport qu'entretiennent les professeurs stagiaires à leur formation en ce début d'année. Ainsi, le conseil pédagogique apparaît souvent comme une succession de propositions et d'injonctions relatives à des réajustements à court terme. La plupart des professeurs stagiaires estiment que les conseils délivrés se traduisent par des transformations en classe dans un laps de temps relativement court, de l'ordre de quelques jours à quelques semaines. A la suite des premières séquences d'« aide au démarrage », les contenus de formation mis à disposition des stagiaires en Formation Disciplinaire renvoient en partie à des temporalités plus conséquentes (trimestre, année). Par exemple, les professeurs stagiaires en Histoire Géographie travaillent sur la constitution de séquences de cours, sur la programmation des enseignements sur l'année (répartition du temps disponible en fonction du programme à aborder), sur la méthode d'analyse de documents. Un possible décalage peut naître de cette différence de temporalité entre les préoccupations à très court terme des professeurs stagiaires et les contenus de formation relatifs à une temporalité plus large de l'activité. Ceci nous semble à même de mieux comprendre pourquoi certains enseignements n'ont pas lieu d'être dispensés du point de vue des stagiaires. Leurs préoccupations sont liées au quotidien à l'interaction en classe à venir. Ce qui revient à dire que ce qui est significatif pour ces derniers est lié à la réalisation de leur prochaine leçon et que les contenus de formation (tel que la programmation sur l'année) relatifs à une temporalité plus large (trimestre, année) ne constituent pas des offres pertinentes pour eux à cet instant de l'année. Par exemple, les professeurs stagiaires n'ont que très peu de repères pour programmer leur enseignement sur l'année et cette dernière n'a pas d'incidence directe sur l'interaction en classe au quotidien. Lors des premières leçons, il s'agit pour eux d'identifier ce qu'il est possible d'aborder à l'échelle de l'heure de cours, puis progressivement de prévoir à l'échelle de plusieurs semaines (Samuel, Géraud - Etude 3). Il leur faut par exemple attendre la fin du premier trimestre pour pouvoir apprécier leur état d'avancement par rapport au programme. Ainsi, la construction de l'expérience professionnelle au cours des premières semaines de l'année est fortement liée aux préoccupations en situation de classe selon un horizon temporel réduit. Il s'agit pour eux de constituer au quotidien un premier niveau de stabilité dans l'interaction avec les élèves. Plusieurs de nos observations montrent pourtant la nécessité de préparer les professeurs stagiaires à cette programmation détaillée de leur enseignement sur l'année. En effet, ce versant de leur activité devient de plus en plus saillant pour les professeurs stagiaires au fil de

l'année scolaire. Une prise en compte tardive de cette nécessité de programmation sur l'année peut conduire les professeurs stagiaires à des situations délicates de crise de temps lors des derniers mois de stage. De la même façon, la nécessité souvent évoquée en formation de définir l'évaluation des élèves avant le début du chapitre leur est quasiment impossible en raison de l'absence de repères sur les contenus qu'ils vont pouvoir traiter, sur le niveau scolaire des élèves, sur la nature et le nombre de questions que ces derniers vont soulever durant les leçons.

La congruence observée entre la formation et les préoccupations des professeurs stagiaires lors des premières semaines s'amointrit par la suite. Le rapport à la Formation Disciplinaire reste étroitement lié à la portée pratique des contenus de formation et plus largement des ressources mises à disposition des formés (fiches relatives à la façon de construire une séquence de cours, astuces pour gérer des situations conflictuelles, etc.). Ils éprouvent variablement des sentiments de satisfaction et de perte de temps. Leur activité est sélective, ils s'attachent à ce qui présente une utilité immédiate et « *laissent glisser* » les contenus de formation autres le reste du temps. Ce qui se traduit par une sorte de « butinage » perçu le plus souvent par les formateurs qui, s'ils repèrent d'une année sur l'autre les éléments présentant un intérêt partagé pour les professeurs stagiaires, restent perplexes quant aux raisons de cette activité inconsistante.

De plus, les investigations de terrain révèlent l'émergence de pratiques informelles se déroulant en marge de la formation, au cours des journées où les professeurs stagiaires sont regroupés dans le centre formateur. Finalement deux réseaux de formation tendent à se développer simultanément, ce qui se traduit par un engagement à deux niveaux. Un engagement relatif au réseau formel (programmé en début d'année sous la forme d'un plan de formation institutionnel) pour lequel l'activité des professeurs stagiaires est sélective, relativement à leurs préoccupations précisées plus tôt, et un engagement relatif au réseau informel (réseau émergent entre pairs) pour lequel l'activité des professeurs stagiaires repose sur des échanges d'outils et plus largement sur des discussions autour de situations de classe qu'ils ont vécues. Le premier est celui proposé par les formateurs, le second, tacite, se déploie de façon « clandestine » dans les interstices laissés par la formation. Ce dernier se déroule lors des interours dans les couloirs, au cours des repas pris collectivement sur le coin d'une table et le plus souvent dans la précipitation. Ces moments sont l'occasion de procéder à de nombreux échanges, la plupart du temps extrêmement féconds du point de vue des stagiaires.

Les regroupements se font par centres d'intérêts et prennent la forme de petites communautés mobilisées autour de ces derniers. Ces collectifs se distinguent par leurs besoins immédiats et spécifiques en vue d'optimiser leur enseignement. Les échanges au sein de ces collectifs spontanés concernent des séquences de cours déjà réalisées, des ouvrages pédagogiques, des documents pouvant servir de support à l'enseignement (notamment en Histoire Géographie), la façon dont ils utilisent des outils particuliers comme les TICE ou encore des adresses de sites Internet proposant des ressources documentaires ou des séquences de cours types. Quelle que soit la nature des échanges, ceux-ci sont référés à une efficacité éprouvée à l'usage et s'inscrivent dans un horizon temporel réduit.

La période remarquable suivante du point de vue de l'expérience des professeurs stagiaires est celle au cours de laquelle ils sont simultanément en Stage en Responsabilité et en Stage de Pratique Accompagnée. Elle s'étend en général de novembre à février. Vécue comme une période dense, elle impose un changement de rythme de travail et suppose la familiarisation avec de nouveaux repères (nouvel établissement, nouveaux élèves, nouveau référent). L'activité en Stage en Responsabilité est réinterrogée à l'aune du Stage de Pratique Accompagnée. Ce stage est vécu comme une inscription dans la pratique du tuteur. A cet instant de l'année, les professeurs stagiaires bénéficient au quotidien du regard avisé de deux experts (conseiller pédagogique et tuteur). Parallèlement, un nouveau rapport s'instaure avec le tuteur, cela suppose de montrer à un nouvel acteur son enseignement mais aussi de découvrir une nouvelle façon d'enseigner. Un extrait d'entretien réalisé avec Samuel, PLC2 en Histoire Géographie, illustre ceci : « *Ma tutrice, c'est quelqu'un qui a su me mettre en confiance et qui avait une manière d'enseigner assez proche de la mienne, ce qui m'a rassuré, parce que comme elle a un peu d'ancienneté, je me suis dit ce n'est pas tout nouveau, il y a des gens qui voient l'éducation avec un espoir dans leur façon d'enseigner et d'être avec les élèves et ça, ça m'a conforté* ». Ces rencontres et leur diversité apparaissent essentielles dans la construction de l'expérience professionnelle, notamment dans la mesure où elles jouent sur le sentiment d'appartenance, de reconnaissance des professeurs stagiaires comme membre de la communauté enseignante. Par exemple pour Samuel, la rencontre avec sa tutrice a marqué le passage d'un sentiment de marginalité forte dans sa façon de concevoir l'enseignement, vis-à-vis de sa conseillère pédagogique et des autres enseignants de l'établissement, à un sentiment de reconnaissance dans les valeurs et conceptions de sa tutrice. Cette période au cours de laquelle les professeurs stagiaires sont simultanément en Stage en

Responsabilité et en Stage de Pratique Accompagnée est ainsi propice à une ouverture de l'horizon des possibles. Les professeurs stagiaires légitiment leur activité en fonction des dissemblances et ressemblances à l'égard des façons d'enseigner contrastées de leurs référents. Cette période est marquée par l'abondance des conseils adressés aux professeurs stagiaires. Pour certains cette abondance fait qu'ils ne distinguent plus les conseils prioritaires, cruciaux pour accroître leur efficacité en classe, des conseils plus secondaires.

De plus, conseiller pédagogique et tuteur devraient avoir des rôles différents. D'un côté, il s'agit d'un rôle de conseil relatif à une activité d'enseignement en pleine responsabilité. Le conseiller pédagogique intervient suite à l'observation d'un cours dont le professeur stagiaire est le seul responsable depuis la rentrée. De l'autre côté, il s'agit plus d'un accompagnement dans la découverte d'un autre niveau d'enseignement. Le formé s'inscrit en cours d'année dans la continuité d'une pratique experte, celle du tuteur. Or, ces rôles ont tendance à se confondre indépendamment de la spécificité de ces stages. Les professeurs stagiaires sont alors obligés de s'adapter à ce nouveau contexte qu'ils découvrent pour la première fois sans pouvoir agir selon leurs repères stabilisés en Stage en Responsabilité et tout en ne pouvant pas créer leur propre façon d'enseigner avec cette classe. En effet ils doivent se substituer au tuteur de façon à préserver au maximum les habitudes des élèves. En ce sens, soit ils parviennent à s'inscrire dans la continuité du tuteur, soit ils se heurtent aux habitudes de travail des élèves instaurées par les chevronnés sans pouvoir en tirer profit. En effet, s'ils ne peuvent créer avec cette classe « *prêtée* » leurs propres formes d'interaction (par exemple, leur façon de questionner les élèves, de distribuer la parole ou encore de présenter un contenu au tableau), ils sont voués à agir au plus près des formes d'interaction existantes entre les élèves et le tuteur. De plus, les observations effectuées (Hakan - Etude 3) révèlent que lorsque ces deux rôles se confondent les difficultés liées à ce stage peuvent avoir des répercussions importantes sur l'année de formation et notamment se traduire par une perte de repères en Stage en Responsabilité. Pour l'ensemble des professeurs stagiaires observés, la simultanéité de ces deux stages est un moment d'instabilité de leur activité professionnelle. La stabilité acquise en Stage en Responsabilité peut être remise en question au cours du Stage de Pratique Accompagnée. Leur activité est réinterprétée et transformée relativement à la découverte de ce nouveau contexte d'enseignement. Cette confrontation à divers lieux de stages, dont l'un des objectifs principaux est d'appréhender la continuité des apprentissages scolaires, participent en fait pour les professeurs stagiaires à de multiples transformations notamment liées à l'adoption d'un vocabulaire adapté aux élèves, à l'utilisation des médias ou

encore au découpage des contenus d'enseignement. Ce réajustement s'opère selon les contrastes repérés entre l'enseignement en lycée et collège.

La première Visite IUFM, généralement entre Toussaint et Noël, constitue un évènement saillant de l'année de formation. La perspective de la titularisation se concrétise pour la première fois dans l'esprit des professeurs stagiaires. Bien que cette dernière soit présentée par les formateurs comme une visite-conseil devant mettre en perspective le stagiaire sur un projet de formation, elle constitue pour eux un bref laps de temps au cours duquel ils vont être évalués. Elle est une première indication sur leur possibilité de titularisation de fin d'année.

Les journées de Formation Générale délivrées tout au long de l'année sont estimées de manière très inégale par les professeurs stagiaires. Leurs sentiments à son égard fluctuent suivant le contenu, le statut de l'intervenant et les modalités de formation mises en œuvre. Des dispositifs particuliers se détachent cependant, notamment les temps ponctuels d'analyse de pratiques et les temps de formation au TICE. L'analyse de pratiques telle qu'elle est pratiquée en Formation Générale à l'IUFM d'Auvergne amorce une réflexion transdisciplinaire, elle est l'occasion de découvrir les difficultés de l'équipe éducative, notamment celles des Conseillers Principaux d'Education, d'aborder des problématiques plus larges comme la relation aux parents d'élèves. Elle est également l'occasion de se familiariser avec une méthode d'analyse de cas collective favorable au débat sur des problématiques du métier dans et hors la classe.

A la mi-mars, l'annonce des affectations pour l'année à venir ouvre un nouvel horizon. En amont de cette annonce, il s'agit pour les formés de procéder à de nombreux calculs sur la façon d'engranger un capital de points. En aval, la plupart se projettent d'emblée dans leur futur métier en région parisienne ; ce qui donne un tout autre sens à leur année de formation. La perspective des établissements difficiles, le sentiment de décalage entre leur contexte actuel d'enseignement et les établissements de la région parisienne tendent à prendre le pas sur les enjeux de formation. Suite à cette annonce, trois types de réactions se dessinent. Pour une part des professeurs stagiaires, les six mois qui suivent l'annonce de l'affectation sont considérés comme un répit dont il faut profiter, ceux-là estiment qu'il n'est pas possible de se préparer aujourd'hui aux conditions qu'ils rencontreront demain. Pour une autre part, il

s'agit de six mois d'appréhension qui révèle le plus souvent une méconnaissance des conditions d'enseignement en région parisienne et la mobilisation par les professeurs stagiaires de nombreux stéréotypes peu nuancés en formation. Enfin, les autres professeurs stagiaires tendent à se projeter dans la perspective de la région parisienne. Dès lors, ils tentent de travailler pour plus tard, font des recherches sur les dispositifs de formation proposés aux néo-titulaires par leur future académie et vivent la formation en fonction de cette nouvelle perspective. Ces transformations des attentes liées à l'annonce des affectations semblent rester opaques aux acteurs de la formation. Tout se passe comme si la formation se poursuivait indépendamment des transformations que l'annonce des affectations génère du point de vue des professeurs stagiaires. Finalement, à cette période de l'année la formation semble fortement décalée vis-à-vis des préoccupations des professeurs stagiaires ; orientée vers la validation de l'activité passée (production de rapports, soutenance du Mémoire Professionnel) elle « tourne le dos » aux professeurs stagiaires focalisés pour la plupart sur leur nouvel horizon professionnel.

La fin d'année se caractérise par un retour au Stage en Responsabilité et la finalisation de la rédaction du Mémoire Professionnel. Le retour à un emploi du temps moins conséquent favorise pour une part des professeurs stagiaires l'adoption d'une activité réflexive sur leur enseignement. Cette réflexivité semble en partie liée pour quelques professeurs stagiaires au travail sur le Mémoire Professionnel. Les observations mettent en évidence d'importantes disparités sur l'apport de ce travail sans qu'il soit possible d'appréhender dans les détails ses effets. Ceux qui parviennent à prendre leur activité comme objet de réflexion cherchent à identifier par eux-mêmes les points les plus critiques de leur activité. Percevant cette période comme un moment propice pour mener une activité réflexive, ils tentent de circonscrire des problèmes à travailler avant la découverte des conditions réelles d'enseignement (notamment liées à un emploi du temps plus conséquent). D'autres, estimés plus nombreux au regard de nos observations, vivent les dernières semaines de formation en « roue libre ». Or, ce moment de l'année pourrait être opportun pour leur formation. En effet, il s'agit d'une période à part au cours de laquelle les temps de formation sont plus rares. Les conseillers pédagogiques estiment eux-mêmes ne plus avoir à intervenir au cours des dernières semaines. Les analyses laissent pourtant penser que cette période pourrait être un moment important de leur formation dans la mesure où les professeurs stagiaires peuvent pour la première fois considérer leur activité à l'échelle de l'année. Dans ces circonstances, certains

évaluent d'eux-mêmes le travail accompli avec leurs classes, leur avance ou retard par rapport au programme. Des contenus de formation jusque-là sans effets sur leur activité deviennent alors significatifs à leurs yeux et les amènent à réinterroger leur travail à l'échelle de l'année scolaire. Par exemple la nécessité de programmer les enseignements sur l'année prend une toute autre signification pour les professeurs stagiaires lorsqu'ils se retrouvent dans l'urgence de terminer leur programme.

2. Dynamique de construction de l'expérience professionnelle

Cette section caractérise la dynamique de construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires au gré des situations de formation. Elle s'attache successivement : (a) aux processus de typicalisation de l'expérience professionnelle et (b) au rôle du collectif et à la multiplicité des registres d'engagements.

2.1. Typicalisation de l'expérience professionnelle

2.1.1. Un processus à l'œuvre dans et hors la classe

Au fil des premières interventions, l'activité en classe devient de plus en plus familière pour les stagiaires. Maxence (PLC2 en EPS) a par exemple identifié dès ses premières heures en classe que les élèves avaient tendance à se mettre en mouvement dans l'instant lorsqu'il énonçait ses consignes en employant le présent, ce qui ne lui permettait pas de donner l'ensemble des informations³⁷. Par la suite, il a pris garde de toujours s'adresser aux élèves au futur en insistant : « Tout à l'heure, vous vous mettez par deux en prenant un ballon pour deux... ». S'il lui est arrivé par la suite de reproduire cette erreur, il est parvenu à stopper les élèves avant que ces derniers ne se dispersent. Céline (PLC2 en Mathématiques) a vite compris l'utilité d'interroger fréquemment les élèves à l'improviste. Ceci était pour elle un moyen de créer des habitudes dans la régularité du travail à la maison. Ainsi, les professeurs stagiaires construisent au gré des situations de classe des indices utiles pour mener leur activité au quotidien. Dès les premières « immersions » en classe, ils repèrent des situations critiques et créent des interventions singulières pour y remédier. Géraud (PLC2 en Histoire Géographie) par exemple continuait de s'adresser aux élèves tout en déposant à l'extérieur de la salle de cours le billet des présences. Ceci était pour lui une façon de conserver l'interaction avec les élèves tout en accomplissant cette tâche administrative repérée comme un moment où il pouvait « perdre les élèves » et prendre du retard dès le début du cours. La Formation Disciplinaire, lorsqu'elle consacre ses premières semaines à cette familiarisation, participe à

³⁷ Maxence a décrit ceci au cours d'un entretien d'autoconfrontation : « En fait, au tout début de l'année je m'adressais aux élèves au présent et à plusieurs reprises je me suis fait surprendre, les élèves partaient en courant sans que je m'en aperçoive ».

la typicalisation de l'activité en classe. Elle agit tel un catalyseur en l'accéléralant. Les observations que nous avons pu effectuer notamment auprès du département d'Histoire Géographie (Etude 3) montrent qu'une part conséquente de l'indétermination est levée au cours des premières séances dites « d'aide au démarrage ». Ainsi nos analyses montrent qu'à chaque instant les professeurs stagiaires se trouvent dans des situations singulières de classe au gré desquelles ils reconnaissent des traits de régularité. Ils construisent par cette familiarisation des « dispositions à agir » (Varela, 2004). Les professeurs stagiaires agissent selon un ensemble de possibles constitué au fil des expériences. Ces possibles représentent l'histoire de l'acteur, ils ne déterminent pas l'activité présente mais sont actualisés en fonction de l'engagement des acteurs et selon la reconnaissance d'évènements typiques en situation. Géraud, souhaitant démarrer rapidement son cours, effectuait ses tâches administratives, établissait une communication avec la classe tout en restant sensible aux discussions souvent nombreuses en tout début de leçon. Maxence, soucieux de délivrer ses consignes clairement et succinctement, prenait garde de s'adresser aux élèves au présent et scrutait les prémises d'une dispersion des élèves lors de la délivrance des consignes. Céline proposait de courtes interrogations surprises lorsqu'elle estimait que les élèves n'avaient pas suffisamment travaillé à la maison.

En même temps que les situations de classe deviennent de plus en plus familières pour les professeurs stagiaires, ils sont rapidement confrontés à la nécessité de dépasser ce premier niveau de familiarisation avec la vie en classe afin de travailler sur des questions plus fines en lien direct avec l'apprentissage des élèves. Ces questions sont mises en évidence de façon solitaire ou le plus souvent avec l'aide du conseiller pédagogique. L'activité des professeurs stagiaires prend alors la forme d'enquêtes sur un objet particulier. Ces enquêtes se déploient au quotidien dans des entre-deux : en sortant d'un entretien de conseil pédagogique, sur le trajet vers l'établissement, au moment de préparer sa leçon. L'analyse du cours de vie de Caroline (Etude 1) montre comment une enquête, initiée avec son conseiller sur la façon de déléguer l'installation du matériel aux élèves se développe au gré de multiples situations pour se concrétiser une première fois en classe. Les possibles envisagés sont testés en classe jusqu'à ce que se stabilise une nouvelle forme d'interaction avec les élèves. Ainsi, ces enquêtes peuvent trouver une issue ou rester ouvertes si les professeurs stagiaires ne parviennent pas à infléchir ces situations. Ils se contentent dès lors de maintenir en classe des formes d'intervention faiblement satisfaisantes à leurs yeux mais permettant tout de même la

continuité de l'interaction avec les élèves (Serres, Ria et Adé, 2004). Cette conservation de formes d'interventions peu satisfaisantes est une caractéristique des enseignants novices.

Ces enquêtes sont difficilement opérées par les professeurs stagiaires en situation de classe. Elles sont le plus souvent distribuées entre les diverses situations de formation. En effet, l'activité réflexive que suppose cette enquête dépend de la capacité des professeurs stagiaires à s'extraire ponctuellement de la situation en cours (Ria et Serres, 2004). Ceci reste un obstacle en situation d'enseignement pour les professeurs stagiaires dont l'activité se caractérise le plus souvent par son urgence (Perrenoud, 1996). Ce n'est que ponctuellement qu'elle fait l'objet d'une réflexion en situation (Zeitler, 2003) et devient une ressource pour tester des solutions nouvelles et dépasser ces premiers niveaux de stabilité professionnelle. Cette urgence est particulièrement présente pour les professeurs stagiaires en EPS qui doivent organiser les multiples déplacements des élèves et s'assurer de leur sécurité. Pour Sébastien, Julie et Caroline l'établissement d'un premier niveau de stabilité avec les élèves, sur les aspects liés aux déplacements dans le gymnase, à la sécurité et à la manipulation du matériel, a été nécessaire avant de pouvoir se détacher de l'urgence du moment présent et observer plus précisément les élèves.

Ces enquêtes se développent selon trois ordres de légitimation repérés chez les professeurs stagiaires. A ces trois ordres de légitimation correspondent trois types de validation et invalidation des connaissances. Le premier est celui où l'efficacité concrète et immédiate sert de référence à la validation de l'activité déployée. Ce type de validation participe à la généralisation de l'activité située en rapport à son efficacité éprouvée. Le deuxième type de validation concerne les situations où la pertinence est envisagée en rapport avec la cohérence d'un raisonnement en situation. Cette validation permet la généralisation de ce qui est estimé pertinent par le professeur stagiaire relativement à son activité passée. Par exemple, au cours des préparations de leçons les professeurs stagiaires ont créé de nouvelles formes d'interaction avec les élèves sur la base de formes d'interactions testées par le passé. Le troisième type de validation relève d'une appréciation de son activité en référence à son inscription en conformité aux normes, codes et valeurs portés par un collectif. La généralisation de l'activité située tient alors à l'adhérence aux convictions partagées au sein de ces collectifs et a pour particularité de renforcer le consensus autour de l'activité en question.

2.1.2. Passer d'une forme d'interaction à une autre en préservant des îlots de stabilité

Ce processus de typicalisation s'accompagne de transformations dans la façon dont les professeurs stagiaires interagissent avec les élèves en situation de classe. Les analyses produites au cours des trois études montrent que ces transformations s'opèrent selon un compromis entre stabilité et instabilité. Une des difficultés de la formation est d'amener les professeurs stagiaires à transformer leur activité alors même que ces derniers cherchent à créer de la stabilité et à la préserver. En effet, une tendance des formés consiste à créer un premier niveau de stabilité dans l'interaction avec les élèves et à le maintenir.

Ces transformations prennent différentes formes allant de retouches successives (Caroline - Etude 1) et prudentes à des réorganisations plus radicales (Samuel - Etude 3). Les premières permettent une réorganisation lente des interactions avec les élèves, les secondes se soldent rapidement par des retours aux pratiques premières en raison d'une perte de repères chez les élèves. Il s'agit pour les professeurs stagiaires de proposer de nouvelles formes d'interactions, de nouveaux « rituels », de façon progressive pour ne pas entraîner chez les élèves des changements trop brutaux. De ce point de vue les professeurs stagiaires sont face à la nécessité d'une « fuite en avant » selon un jeu entre stabilité et instabilité. Ils doivent à la fois stabiliser l'interaction avec les élèves tout en remettant en cause au quotidien leur activité en passant d'un niveau de stabilité à un autre. Un exemple de trois niveaux de stabilité successifs peut être pour un professeur stagiaire en Histoire Géographie : (a) mettre les élèves au travail selon les rituels proposés en formation, (b) solliciter les élèves dans la construction de la trace écrite tout en conservant la trace écrite préparée et (c) adapter la trace écrite prévue en fonction des propositions des élèves. Pour un professeur stagiaire en EPS ces différents niveaux peuvent être : (a) mettre les élèves au travail dans des conditions de sécurité, (b) proposer une succession d'exercices définie *a priori* sur la base d'une progression type et (c) observer les élèves en situation pour redéfinir sa progression type en situation.

Les changements de contexte d'intervention, tel le passage du lycée au collège, ont indéniablement une influence sur ce compromis. Ils supposent des réorganisations conséquentes aux yeux des professeurs stagiaires. Par exemple, pour Samuel la stabilité acquise dans l'énonciation des consignes avec les élèves de 2nde n'est plus valable devant des élèves de 4^{ème} dont la compréhension est *a priori* plus limitée. Inversement pour Géraud, l'accompagnement méticuleux que demandent les élèves de 6^{ème} dans la prise en note du

contenu n'est plus d'actualité face aux élèves de 1^{ère}. Plus généralement, les professeurs stagiaires qui ont en responsabilité des élèves de lycée mobilisent les repères du cours universitaire *ex cathedra* sans mesurer la portée d'une telle intervention auprès de ces élèves qui s'en accommodent sans montrer de signe de réprobation. C'est seulement lors de leur Stage de Pratique Accompagnée en collège qu'ils s'aperçoivent de l'inadaptation de cette forme magistrale face à de jeunes élèves. Bien souvent cette remise en cause profonde et tardive les amène à transformer leur façon d'enseigner en lycée. Ainsi, au cours de ces changements de contexte scolaire, la stabilité échafaudée en début d'année en Stage en Responsabilité est réinterrogée et spécifiée face aux spécificités des contextes rencontrés.

A un autre niveau, les moments d'entretien de conseil pédagogique, les visites des formateurs de l'IUFM sont des situations au cours desquelles les professeurs stagiaires bénéficient d'un regard extérieur sur leur pratique et se retrouvent face à la nécessité de la transformer. Cette perspective est redoutée par les professeurs stagiaires dans la mesure où elle suppose de remettre en place de nouvelles modalités d'interaction avec les élèves. Elle est fortement déstabilisante dans le cas où les conseils sont prodigués « en cascade » et que les professeurs stagiaires ne parviennent pas à les hiérarchiser. Hakan a décrit au cours des entretiens d'autoconfrontation un moment d'entretien avec sa tutrice qui illustre ceci : « *Ça allait à un tel débit que je n'arrivais pas à réfléchir finalement cinq secondes sur la critique qu'elle venait de me faire et elle relançait sur une autre critique [...] et je n'ai pas le temps de comprendre en fait et de poser des questions qu'il y a une autre critique qui vient et à un moment donné, je déconnecte...* ». La multiplication des conseils, s'ils ne peuvent être pris en considération simultanément se traduit chez les professeurs stagiaires par le sentiment d'une tâche insurmontable. De la même façon, les formateurs lorsqu'ils effectuaient leur première visite auprès des professeurs stagiaires tentaient d'être exhaustifs dans leurs rapports sans proposer un ordre de priorité sur les transformations à engager. Suite à la présentation de nos données faisant état des possibles effets d'une abondance de conseils, ceux des départements Histoire Géographie et EPS ont proposé de limiter leurs interventions à l'indication de trois pistes de formation estimées majeures.

2.1.3. Tirer profit en classe des situations de formation : phénomènes d'inertie

Nos résultats montrent des phénomènes d'inertie entre les conseils prodigués et les transformations concrètes de l'intervention en classe. Ceci suppose de discuter la difficulté pour les professeurs stagiaires d'agir selon de nouveaux possibles ouverts en formation.

Ce phénomène d'inertie peut tenir aux préoccupations hiérarchisées des enseignants. Le niveau d'exigence professionnelle perçu constitue le principal organisateur de leur regard. Plusieurs recherches ont souligné l'organisation hiérarchique des préoccupations professionnelles selon l'expérience (Behets, 1990 ; Durand, 1996). Les enseignants débutants sont principalement préoccupés par le contrôle des élèves, l'obéissance aux règles disciplinaires et l'engagement de leurs élèves dans les tâches scolaires. Les enseignants plus chevronnés ont généralement des exigences plus élevées de mise au travail de tous les élèves, favorisant des apprentissages davantage individualisés. Les premiers ne peuvent être animés par des préoccupations de travail qualitatif de tous leurs élèves qu'à partir du moment où ils ont surmonté les difficultés inhérentes au maintien de l'ordre en classe (ce qui reste une condition préliminaire pour les seconds aussi). Ainsi les conseils prodigués à un niveau *supra* n'affecteront pas les professeurs stagiaires. Du côté des formateurs, il s'agit d'identifier les préoccupations des professeurs stagiaires de façon à rendre leurs interventions compatibles avec ces dernières.

Sur un autre plan, les analyses, notamment celles issues de l'Etude 3, montrent qu'il peut y avoir un accord sur les transformations à engager entre formateur et formés sans pour autant qu'elles soient effectives dans l'immédiat. L'expérience des professeurs stagiaires est structurée autour de multiples préoccupations synchrones. L'émergence d'une préoccupation nouvelle suppose une reconfiguration de l'engagement des professeurs stagiaires, c'est-à-dire un nouveau faisceau de préoccupations. Pour qu'une transformation soit effective, cette reconfiguration ne doit pas remettre en cause les préoccupations les plus cruciales des professeurs stagiaires (c'est-à-dire les plus saillantes relativement à leur engagement). Les injonctions de formation doivent être perçues comme significatives, porteuses d'une « valeur ajoutée » et réalisables, c'est-à-dire ne remettant pas entièrement en cause la stabilité actuelle de l'interaction avec les élèves. Cette condition est essentielle pour qu'une modification du référentiel de connaissances des acteurs s'opère. Les résultats de notre recherche montrent que lorsque les conseils, apports de connaissances, injonctions du formateur sont décontextualisés

ou éloignés des préoccupations cruciales des professeurs stagiaires, ces derniers ont recours à des stratégies d'évitement ou de dénégation. L'élément de formation est « évincé ». Dans le cas contraire les professeurs stagiaires parlent de « *mûrissement* » des contenus de formation qu'ils décrivent le plus souvent comme des « *conseils* ». Les professeurs stagiaires reconnaissent qu'il ne s'agit pas d'appliquer une recette mais bien d'une appropriation selon leur personnalité, leur culture et leurs connaissances des élèves. Ceci traduit l'idée d'une activité créatrice, adaptative, le plus souvent chronophage ne pouvant s'apparenter à la mise en œuvre de règles décontextualisées.

Tirer profit en classe de l'expérience dans les autres contextes de formation nécessite un repérage de situations ou événements types au cours de la leçon. Nous avons vu que les transitions entre deux exercices peuvent constituer pour les professeurs stagiaires (notamment en EPS) des situations critiques dans la mesure où elles supposent des déplacements importants, des manipulations de matériel et une réorganisation de l'espace de travail. Ces dernières demandent une attention particulière au « potentiel de situation », c'est-à-dire à l'évolution possible de la situation (Jullien, 1996). Cette attention repose notamment sur l'identification préalable d'évènements types comme la « dispersion des élèves » impliquant une perte de contact avec ces derniers. Il s'agit pour les professeurs stagiaires de repérer des indices laissant présager de la survenue d'un événement et d'agir de façon à infléchir la situation en cours selon leurs propres intentions. La « présence » à la situation des professeurs stagiaires nous semble être un autre obstacle à cette actualisation des possibles. La classe doit devenir pour ces derniers un environnement familier, un monde d'affordances (Gibson, 1979), afin qu'elle ne constitue pas seulement un ensemble de contraintes mais plutôt soit perçue selon des offres ou des opportunités d'action. A ce titre, il est étonnant de voir comment un conseil estimé pertinent par les professeurs stagiaires semble, aux yeux du chercheur, ne pas avoir d'effet immédiat sur leur activité pour, plusieurs semaines plus tard constituer une opportunité pour eux relativement aux contraintes perçues en situation d'enseignement. L'actualisation d'un possible découlant par exemple d'une interaction de conseil pédagogique ne peut « s'imposer » à la situation mais « s'impose » de par l'engagement et les attentes du professeur stagiaire vis-à-vis de sa situation.

Cette inertie repose en partie sur le rapport des professeurs stagiaires à la planification des leçons. Les professeurs stagiaires observés s'attachent à planifier le déroulement des leçons. Ces observations sont en concordance avec cette tendance

planificatrice décrite plus largement chez les enseignants débutants (Borko et Livingston, 1989 ; Broekmans, 1986 ; Griffey et Housner, 1991). Altet (1993), s'appuyant sur un article intitulé : « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? » (Tochon, 1989), demande s'il n'est pas paradoxal de prévoir et de planifier une situation pédagogique. En effet, si l'interaction implique l'imprévu et l'adaptation permanente aux événements, comment peut-on l'anticiper sans la dénaturer ? Pour les professeurs stagiaires observés le plan occupe une place importante. Il a été à ce titre caractérisé pour les enseignants débutants en EPS comme un artefact qui au lieu de constituer une ressource se transforme trop souvent en un « plan contrainte » à suivre indépendamment du déroulement de la leçon (Ria *et al.*, 2004). Un plan suivi à la lettre est pour eux synonyme d'une leçon réussie. Or, cette adhérence au plan implique une forme de détachement de l'activité des élèves que l'on peut légitimement estimer préjudiciable pour leurs apprentissages, l'activité des élèves devant à l'opposé constituer une des principales ressources/contraintes à prendre en considération pour enseigner.

2.2. La formation comme participation à un collectif : engagement pluriel et entre-deux identitaire

D'un contexte de formation à un autre le sentiment des professeurs stagiaires oscille entre une identité d'enseignant et une identité de stagiaire. Nos analyses montrent que la participation à de multiples contextes de formation s'accompagne de tensions et de contradictions. Les enseignants occupent une position d'entre-deux : (a) entre le statut de titulaire d'un concours initial de recrutement de l'Education Nationale et celui de stagiaire lors de cette deuxième année au cours de laquelle les procédures d'évaluation leur rappellent au quotidien la nécessité de se conformer aux normes institutionnelles, (b) entre le statut d'enseignant et d'apprenant : ils enseignent aux élèves des établissements du second degré en même temps qu'ils étudient encore à l'IUFM, (c) entre la mobilisation de savoirs théoriques acquis et mobilisés pour leur première année de recrutement et celle de savoirs professionnels encore peu développés et jusque-là dénigrés en raison de leur caractère empirique, hybride et bricolé (Perrenoud, 1996). Ces dynamiques conflictuelles de construction identitaire (Dubar, 1991 ; Huberman, 1989 ; Tardif et Lessard, 1999) traduisent le fait qu'ils ne se sentent plus tout à fait des étudiants mais pas encore des enseignants. Elles génèrent de l'anxiété, des doutes par rapport à leurs capacités à enseigner, notamment lors des premières expériences en

classe. Ils doivent en effet assurer la responsabilité d'un enseignement disciplinaire auprès d'élèves tout en développant simultanément leur activité professionnelle. De plus cette position fait qu'ils apprennent à enseigner tout en cherchant à le dissimuler (Serres et Ria, 2005).

La formation implique de passer successivement d'un espace à un autre en un instant et selon divers engagements. Les professeurs stagiaires sont successivement : seuls face à un élève, seuls face à la classe, en présence du conseiller pédagogique face à la classe, face aux autres professeurs stagiaires, face aux autres enseignants dans la salle des professeurs, face aux formateurs de l'IUFM, face au chef d'établissement, face aux parents d'élèves, etc. La formation fait qu'au cours d'une même journée les professeurs stagiaires sont confrontés à une pluralité d'engagements et adoptent d'un instant à l'autre de multiples façons d'être (Thévenot, 2006). Les différentes légitimations repérées au cours des analyses montrent que la typicalisation de l'expérience à chaque instant s'opère à la croisée de normes individuelles et collectives. Elle se réfère conjointement pour les stagiaires à leurs propres critères de validité, liés à l'efficacité éprouvée, et à une estimation de son caractère partagé et convenu pour les autres acteurs. De ce point de vue, chaque typicalisation de l'expérience est un positionnement vis-à-vis du collectif.

Si l'engagement des professeurs stagiaires au cours d'une même journée est pluriel, il est possible de repérer une dynamique plus globale sur l'année de formation. Trois périodes de l'année de formation sont distinguées dans les paragraphes suivants.

En début d'année les professeurs stagiaires, seuls face aux élèves, façonnent leur activité, leur rapport aux élèves, en s'ajustant selon des repères qui leur sont propres. Le plus souvent ces repères semblent hérités de leurs propres expériences d'élève (Rayou et van Zanten, 2004). Après plusieurs semaines d'enseignement solitaire, les conseillers, les tuteurs et formateurs par leurs actions de supervision valident ou invalident à des degrés divers l'activité du professeur stagiaire. Ils apprécient sa conformité aux attentes définies au plan national sous la forme d'un référentiel de compétences. L'ensemble de ces actions de supervision influent sur le rapport des professeurs stagiaires au collectif. Ce dernier est appréhendé en s'attachant à la fluctuation du sentiment de reconnaissance du professeur stagiaire en tant qu'enseignant. Pour Maxence, la validation de ses propositions par un expert de la discipline tend à renforcer ce sentiment (CV1 - Etude 2). *A contrario*, les conseils reçus en cascades se traduisent pour Hakan par un sentiment d'incompétence et d'exclusion vis-à-

vis de la profession (CV d'Hakan - Etude 3). Lave et Wenger (1991) ont décrit finement *via* la formule de participation périphérique légitimée à la fois la façon dont les nouveaux s'inscrivent dans la pratique des anciens, l'évolution de la position de l'acteur dans la communauté et l'acceptation du néophyte dans la communauté. Il est ainsi possible de repérer des événements favorables à l'intégration qui rapprochent du centre et d'autres qui tendent à renvoyer les acteurs à la périphérie. La *quasi* interdiction de prendre la classe le jour de la rentrée sans avoir assisté à « l'aide au démarrage », en centre de formation, remet en cause d'emblée leur légitimité à enseigner. Elle est pour les professeurs stagiaires perçue comme un rejet de la communauté des enseignants. A l'inverse, la rencontre de Samuel avec sa tutrice, dans laquelle il se reconnaît, est pour lui la preuve que sa propre conception de l'enseignement est partagée. Pour Céline, les prises à partie des enseignants de son établissement lors des actions de grèves lycéennes a supposé une mise en visibilité de son engagement vis-à-vis du collectif. Cette dernière se sentait plus proche et solidaire des lycéens que des enseignants. L'accueil des enseignants de l'établissement dans lequel les professeurs stagiaires étaient en stage a joué sur ce sentiment d'appartenance avec une importance moindre, par exemple *via* des journées d'intégrations organisées par les enseignants de certains établissements dans lesquels nous avons réalisé notre recueil. Si l'on partage les descriptions effectuées par ces auteurs, il convient de noter que les professeurs stagiaires ne passent pas par des tâches périphériques pour progressivement obtenir la responsabilité de tâches centrales. Ils sont d'emblée placés en situation de responsabilité face aux élèves, même s'ils restent encadrés. La description de ces phénomènes nous amène à envisager avec ces auteurs l'apprentissage en formation comme acquisition de connaissances indissociables d'une participation à un processus social.

Avec l'avancée dans l'année, la place prise par l'enjeu de titularisation est plus grande. Ceci fait que les professeurs stagiaires tendent à s'inscrire en conformité avec les actions légitimées à un niveau collectif. Enfin, leur titularisation marque leur acceptation dans la communauté des enseignants. Relevons ici les effets de l'enjeu de titularisation sur cette année de formation. Les observations sur les terrains de stage montrent une collaboration de « surface » (Tardif et Lessard, 1999), avec les acteurs ayant un rôle de titularisation à laquelle s'ajoute une collaboration plus « profonde » entre professeurs stagiaires³⁸. Le travail collectif avec les enseignants se limite le plus souvent à l'utilisation du matériel, à l'échange sur les

³⁸ Une description détaillée de ces collaborations informelles entre professeurs stagiaires est présentée en synthèse de la Partie 3, Section 1.

élèves tandis que le travail collectif entre professeurs stagiaires est plus axé sur la programmation, la planification et les aspects pédagogiques. Plus généralement, cette description du rapport au collectif met en évidence que peu de temps de formation permettent aux professeurs stagiaires de montrer leurs faiblesses avec confiance et sans que les enjeux de titularisation soient posés. Ceci tend à transformer l'activité de formation en une conformation aux attentes supposées des superviseurs (Zeitler, 2003).

Au final, la façon dont l'expérience des professeurs stagiaires se construit est indissociable de répertoires collectifs en grande partie référés aux enseignants chevronnés. Ces répertoires forment un ensemble d'outils, de pratiques dont la modification s'opère très lentement. Néanmoins, s'ils constituent pour les professeurs stagiaires des ressources, ces derniers participent en retour à leur évolution. Nos analyses montrent par exemple que les conseillers pédagogiques « profitent » de leur contact avec les professeurs stagiaires pour les solliciter sur des points particuliers sur lesquels ils estiment être moins bien formés que les stagiaires (l'utilisation en cours d'un artefact multimédia (Géraud) ; la compréhension des énoncés par les élèves (Céline) ; la mise en place d'un site internet pour l'animation d'un club lycéen (Hakan), etc.). Ainsi ces répertoires collectifs se transforment ponctuellement et lentement, relativement aux spécificités éducatives nouvelles. Cette dynamique semble témoigner d'une « ouverture de l'espace des apprentissages » (De Munck, 1999) et repose la question du renouvellement de la culture professionnelle encore fortement basée sur un conservatisme autour des bonnes pratiques.

2.3. Se former dans un environnement complexe

L'environnement dans lequel les professeurs stagiaires se forment présente une complexité. L'activité des professeurs stagiaires y apparaît peu prévisible. Elle se présente sous la forme de parcours singuliers dont nous avons tenté de repérer les traits de typicalité. Cependant la complexité de cet environnement mérite d'être discutée.

La complexité de la formation peut être appréhendée en mettant en avant l'ensemble des contraintes objectives pesant sur l'activité des professeurs stagiaires. Ainsi, la description dans les chapitres précédents des nombreux contextes de formation, agencés selon des durées variables, faisant appel à de multiples acteurs de l'institut de formation, de la communauté

professionnelle et du corps d'inspection, montre à quel point l'activité professionnelle des stagiaires se construit au gré de contextes quotidiennement renouvelés.

De plus, l'année de formation peut se décliner selon les prescriptions qui donnent des orientations aux formateurs (les orientations ministérielles pour la formation initiale, la mission du professeur, les plans et objectifs définis au sein de chaque département, les différents projets des établissements, dispositifs de formation, conseils professionnels mais aussi critères d'évaluation pour leur titularisation à l'issue de l'année de formation, etc.). La formation repose alors sur la mise en œuvre d'objectifs sous la forme de principes organisateurs³⁹, de plans ou d'actions de formation.

La multiplicité des contextes, des acteurs de la formation, des prescriptions explique alors, d'un point de vue extrinsèque, le caractère complexe de leur formation. Simon (1991) définit un système complexe comme un système fait d'un grand nombre d'éléments qui interagissent. Pourtant d'un point de vue extérieur, un système mettant en interrelations de multiples composants, tant qu'ils sont pratiquement et exhaustivement dénombrables, peut être considéré seulement comme un système « compliqué ». C'est l'imprévisibilité potentielle des comportements de ce système qui confère au système un caractère complexe (Theureau, 2005). Elle est liée en particulier à la récursivité qui affecte le fonctionnement de ses composants (en fonctionnant ces composants se transforment et transforment le système), suscitant des phénomènes d'émergence certes intelligibles, mais non toujours prévisibles. Selon cette acception, Morin (1991) définit la complexité d'un système selon sa dynamique interne transformatrice, son histoire constamment renouvelée ayant pour conséquence son caractère imprévisible.

En suivant cette distinction, la formation des professeurs stagiaires est « compliquée » si l'on s'attache à prendre en compte, d'un point de vue extérieur, la diversité des contextes de formation et des objectifs qui leur sont assignés. La complexité provient quant à elle de l'imprévisibilité des couplages entre situations de formation et professeurs stagiaires. En effet, un observateur extérieur (un formateur ou un concepteur de plan de formation) ne peut saisir l'entière dynamique des parcours singuliers de formation, la complexité des expériences s'y développant en fonction de l'histoire des formés et des contingences particulières de leurs différents lieux d'affectation (caractéristiques des

³⁹ Cf. Les principes organisateurs de la formation présentés dans le chapitre 1.

établissements scolaires, des classes, des équipes pédagogiques, des conseillers pédagogiques et tuteurs, etc.). Les formateurs, mêmes les plus impliqués auprès des professeurs stagiaires, n'ont qu'une vue partielle et morcelée de leur activité en formation. En ce sens, ils ne peuvent structurer leurs interventions qu'en s'appuyant sur des relations de cohérence supposées pertinentes et effectives pour les professeurs stagiaires. En effet, ces derniers n'ont que très rarement l'occasion d'apprécier l'impact de leurs interventions sur les pratiques effectives des formés⁴⁰.

La complexité de cette année de formation provient alors de la dimension tout à la fois vécue, dynamique, sociale et culturelle de l'activité des formés :

- Vécue dans la mesure où chacun des stagiaires éprouve la formation en construisant ses propres situations de formation relativement à son histoire, ses expériences passées, ses difficultés actuelles, ses affects. Si l'année de formation met l'accent sur un ensemble de prescriptions génériques et majoritairement curriculaires, les parcours de formation sont éprouvés, vécus selon des attentes singulières et des préoccupations locales avec souvent des émotions intenses lors des premiers mois d'enseignement. A ce titre, ceci peut expliquer pourquoi des réseaux informels émergent en marge de la formation et participent notamment à une forme de « rassurance » collective.
- Dynamique dans la mesure où ces adultes interprètent la formation selon qu'elle met à leur disposition des offres significatives de leur point de vue. Ils s'adaptent continuellement à cet environnement pour en tirer profit et construire leur « propre formation » tout en cherchant à s'inscrire en conformité avec les attentes des formateurs pour leur titularisation.
- Sociale et culturelle dans la mesure où la formation des professeurs stagiaires est à la croisée d'activités individuelles et collectives riches en points d'accord mais aussi en tensions et contradictions entre les différents acteurs de leur formation. Les stagiaires apprennent à connaître les valeurs ou normes contradictoires des communautés de pratique. Ils apprennent à stabiliser leur activité en composant avec des orientations contradictoires et selon des enjeux de formation et de titularisation antinomiques.

Nos résultats de recherche ont tenté de rendre compte de la complexité des parcours de formation vécus tout en essayant d'en élaborer une modélisation sur l'année. Le risque est

⁴⁰ L'apport de cette recherche a permis aux formateurs de comparer leurs propres repères sur l'expérience des formés à nos modélisations (voir section suivante).

d'en écraser la complexité alors qu'elle est essentielle à préserver pour en comprendre la dynamique et la portée sur les professeurs stagiaires. Plus encore, la complexité vécue par les stagiaires en formation (et modélisée par le chercheur) est déterminante pour que leur activité se déploie et se transforme de manière féconde. A condition cependant que la structure générale des différents plans de formation ait une cohérence minimale les uns vis-à-vis des autres, pour qu'une co-transformation de l'activité des professeurs stagiaires et de l'environnement de formation puisse conjointement s'opérer, les agents du système complexe contribuant ainsi à sa transformation. Bien sûr cette transformation doit être bornée par des orientations institutionnelles et étayée par des principes éthiques relatifs à la mission des enseignants.

Nos résultats de recherche ont aussi mis l'accent sur une autre dimension de la complexité, celle relative aux transformations de l'activité selon différentes échelles temporelles (Lemke, 2000). Lemke relève la nécessité de s'affranchir d'une vision « à plat » de l'activité de l'Homme dans son environnement, pour accéder à une vision dynamique dans laquelle l'unité fondamentale d'analyse est le processus, l'activité. Selon cet auteur, tout processus (humain ou non humain) se développe à des échelles de temps plus ou moins longues. Sont distinguables des transformations plus ou moins rapides de l'activité professionnelle (par exemple, les processus de construction, validation et invalidation de connaissances observables à l'échelle de quelques minutes d'activité), et des transformations lentes (par exemple, le processus d'intégration à la communauté des enseignants observable à l'échelle de l'année de formation).

L'approche de cette dynamique permet de ne pas naturaliser, figer l'activité des formés selon l'échelle d'analyse choisie mais au contraire de la concevoir comme un processus ouvert. Ceci amène également à souligner que l'activité que l'on observe et notre façon de la considérer sont directement liées à l'échelle de temps envisagée. Les éléments qui apparaissent stables le sont relativement à l'échelle considérée. Dans cette perspective dynamique, il s'agit alors de comprendre les relations entre ces processus organisés à différents niveaux (Barab, Hay et Yamagata-Lynch, 2001 ; Lemke, 2000). Cette description dynamique nous semble à même d'analyser de façon intégrative l'activité comme trajectoire individuelle de l'acteur et comme participation à un collectif. Nous proposons dans la partie suivante de caractériser l'activité comme adaptation continue des professeurs stagiaires à un environnement changeant selon ces deux niveaux.

2.4. S'adapter à un environnement changeant : un invariant anthropologique contemporain

Dès lors que l'on appréhende l'activité dans sa dimension culturelle et collective, la formation ne se pose plus seulement comme une acquisition de savoirs dans des situations diverses, elle se pose conjointement comme l'intégration progressive d'une communauté professionnelle. La participation des professeurs stagiaires à des situations caractérisées par leur diversité apparaît comme une nécessité, c'est la diversité des situations de formation proposées qui permet à chacun de construire ses propres repères, en même temps qu'elle nécessite de la part des professeurs stagiaires d'inventer, de faire preuve de réflexivité responsable (De Munck, 1999). Face au déclin des valeurs instituées (Dubet, 2002), chaque acteur doit réinventer ses propres normes, guidé par des valeurs éthiques. Les valeurs autrefois partagées sont contestées à la faveur des problématiques scolaires actuelles. En ce sens, la formation se doit de prendre ces évolutions en considération. L'enseignement est un travail complexe (Mauroy, 2006 ; Tardif et Lessard, 1999), son apprentissage l'est d'autant plus. L'apprentissage en formation implique de plus en plus la subjectivité des acteurs. C'est à chaque professeur stagiaire de construire sa propre cohérence, de créer des liens de signification entre les situations de formation. Cependant, au cours de cette année de formation très dense, une expérience en chasse une autre – de la même façon qu'une image en chasse une autre sur le mode du « zapping » avec une certaine « brutalité » – laissant à l'acteur le soin de reconstruire la trame des événements. De plus, l'activité des professeurs stagiaires est d'autant plus complexe qu'ils sont tout au long de l'année simultanément apprenant et enseignant. Ceci suppose de leur part de s'adapter aux occurrences sans cesse renouvelées avec une certaine « fluidité identitaire » (De Singly, 2003). Ceci se traduit notamment par l'adoption de multiples rôles et registres d'engagement : faire la classe en solitaire, la porte fermée, n'implique pas la même activité qu'en présence d'un conseiller pédagogique, d'un formateur ou d'un inspecteur.

L'activité des professeurs stagiaires en formation nous semble témoigner d'une caractéristique forte de notre postmodernité marquée par la diversité des situations, des sources d'information et d'engagement. Les nouvelles technologies de communication réduisent les distances entre les individus. Snyder et Wenger (2004) montrent comment notre monde peut être assimilé à un système d'apprentissage de par les possibilités nouvelles de transport et de communication qui participent à la constitution de communautés de pratiques.

Ainsi, les formations à distance, les formations protéiformes, la navigation dans les nouveaux espaces de communication supposent de nouvelles formes d'apprentissage. Ces espaces génèrent des effets chaotiques, imprévus et non-linéaires nécessitant de nouvelles formes d'adaptation (Urry, 2005) permettant de tirer profit du complexe, de composer avec des sources de connaissances diversifiées et avec les distorsions ou perturbations créées par le passage parfois abrupt d'un espace d'information à un autre.

La désynchronisation régulièrement constatée entre les plans de formation et les attentes des professeurs stagiaires, le décalage des durées des plans de formation avec la durée nécessaire à leur apprentissage, la succession à très haute vitesse de multiples espaces de formation sans liens explicites les uns avec les autres expliquent en grande partie pourquoi leur activité professionnelle se transforme lentement. En ce sens, des contenus de formation peuvent rester à l'état de potentialités pendant plusieurs années avant de constituer pour les professeurs stagiaires des offres de formation significatives. Ainsi, les phénomènes de désynchronisation rendent la formation aléatoire et suppose d'importants efforts de la part des professeurs stagiaires afin de reconstituer une cohérence entre les situations auxquelles ils participent. A cette désynchronisation décrite à l'échelle de la deuxième année de formation à l'IUFM s'ajoute une désynchronisation plus globale découlant de la découverte lors de la première affectation d'un contexte d'enseignement très différent de celui dans lequel ils ont été formés. Suite à la mise en évidence de ces divers phénomènes, la partie suivante s'attache à la visée transformative de cette recherche. Elle propose notamment une articulation entre recherche et formation afin de favoriser l'entrée dans le métier⁴¹ des enseignants.

3. Apports à l'étude de la construction de l'expérience professionnelle en formation

Cette Section 3 présente les apports de cette recherche du point de vue de sa « visée transformative » (Schwartz, 1997). Elle décrit l'apport de cette recherche : (a) aux acteurs de la formation, (b) au cadre théorique du cours d'action et plus particulièrement à la notion de cours de vie et (c) propose une aide à la formation en proposant une nouvelle façon de concevoir l'articulation entre recherche et formation.

⁴¹ L'entrée dans le métier est une formulation générique correspondant à la formation initiale des enseignants et à leurs premières années en tant que néo-titulaires.

3.1. Apports aux acteurs de la formation

3.1.1. L'impact de cette recherche sur les professeurs stagiaires

Plusieurs impacts de cette recherche sur les professeurs stagiaires ont été relevés. Au cours des entretiens réalisés, les descriptions, notamment à partir d'enregistrements vidéo, ont favorisé une remise en situation des professeurs stagiaires de façon dégagée des contingences. Comme nous l'avons précisé dans la présentation de la méthode, ces situations d'entretien s'accompagnent de périodes d'activité réflexive située (Theureau et Donin, 2005). Ainsi, les professeurs stagiaires sortaient momentanément du cadre de l'entretien visant une remise en situation pour apprécier leur façon d'enseigner. Les professeurs stagiaires ont notamment eu tendance lors des premiers entretiens à observer l'activité des élèves relativement à leur activité : « *Là, tout de suite je m'aperçois que les élèves n'ont pas fini d'écrire [ce qu'il a marqué au tableau] et moi je poursuis...* ». Ces moments de réflexivité située n'ont pas été évincés du corpus. Ils ont été considérés comme des indicateurs sur les attentes des professeurs stagiaires. Par exemple, l'extrait cité traduit au moment de l'entretien des attentes liées à l'appréciation de l'adéquation de son activité avec celle des élèves.

La présence du chercheur semble également avoir joué un rôle de soutien auprès des professeurs stagiaires dans les moments difficiles de l'année de formation. Une des participantes s'est portée volontaire pour un suivi de son activité tout au long de sa première année de titularisation dans l'Académie de Créteil, ce qui confirme notamment le rôle de soutien du chercheur au cours de ce suivi longitudinal et l'impact favorable de cette recherche sur les participants.

3.1.2. L'impact de cette recherche sur les formateurs et chercheurs

L'impact majeur sur les collaborateurs de cette recherche a été celui observé sur les pratiques des formateurs. Suite à la présentation de nos recueils et résultats de recherche à l'ensemble des formateurs de chaque département de l'IUFM concerné, ces derniers ont été marqués par des aspects de la formation jusque-là restés opaques. Les discussions suscitées ont permis d'avancer des hypothèses sur l'impact des dispositifs mis en place aux différents moments de l'année. Plusieurs se sont penchés sur la façon de délivrer les conseils aux professeurs stagiaires. Jusque-là, ils procédaient à un bilan exhaustif avec les professeurs

stagiaires, la présentation de nos données a suscité une réflexion sur la nécessité d'ordonner et de limiter les conseils prodigués. Une réflexion a également été menée sur la façon de présenter la première visite aux professeurs stagiaires afin qu'elle ne soit pas perçue comme un temps d'évaluation (la titularisation repose sur la deuxième visite effectuée en fin d'année) mais comme un moment de mise en projet de formation. Nos résultats ont également permis au formateur de confronter leurs impressions avec les descriptions présentées, ils ont pu ainsi prendre la mesure des effets de leurs actions sur les formés. Ces résultats ont conforté leur sentiment d'un « *effilochement* » progressif de la formation au cours de l'avancement dans l'année. En ce sens, des réunions de travail ont été mises en place à l'initiative des formateurs du département d'Histoire Géographie afin de questionner, en partie en s'appuyant sur nos résultats, l'agencement des temps de formation au cours de l'année⁴². Nous avons été conviés à assister à ces réunions.

Les formateurs du département EPS ont réinterrogé, suite à la présentation de nos résultats, le travail sur le Mémoire Professionnel. Ils ont souhaité articuler systématiquement la définition de son objet à la première visite de façon à ce que ce travail soit indexé à une problématique de terrain cruciale pour les professeurs stagiaires en termes de formation. Ceci a favorisé une focalisation de la formation et des formés sur des préoccupations professionnelles communes et a limité les travaux sur des thématiques générales en marge de leur activité au quotidien. L'apport de cette recherche aux formateurs a reposé sur l'établissement de collaboration afin de mettre en place des temps de formation à partir des corpus de recherche. Les banques de données enregistrées en classe ont été utilisées de façon à travailler sur des temps d'analyse de pratiques ou encore sur des analyses fines des caractéristiques des élèves selon les niveaux de classe⁴³.

Plus largement, cette recherche a eu un impact sur les collaborations entre départements. Des travaux ont été engagés entre chercheurs de divers départements ce qui implique de nouvelles dynamiques de recherche transdisciplinaires⁴⁴. Dans cette même perspective transdisciplinaire, un stage de sensibilisation a été mis en place afin de sensibiliser les professeurs stagiaires à l'enseignement dans la région parisienne. C'est pour la plupart des stagiaires le milieu dans lequel ils vont être affectés pour leur première année d'exercice. Ce

⁴² Nous n'avons pour le moment pas suffisamment de recul pour apprécier plus précisément la façon dont les formateurs ont pu réutiliser nos résultats de recherche. Des collaborations sont engagées sur ce point.

⁴³ Les conditions de mise en place de temps de formation à partir des résultats de recherche sont précisées dans une partie ultérieure consacrée à l'articulation entre recherche et formation.

⁴⁴ Opération de recherche [32] du projet de contractualisation 2008-2011 du laboratoire PAEDI (Baquès, Ria et Serres, 2008-2011).

dispositif, initié au sein du département EPS et effectif pour la première année à la rentrée 2006-2007, prévoit la mise en place d'un dispositif de formation organisé dans des établissements classés ZEP de l'Académie de Créteil pour les PLC2 EPS stagiaires. Ce dispositif est adossé à une étude des impacts de cette formation sur leur développement professionnel et sur leur activité en Stage en Responsabilité à l'IUFM grâce à la constitution d'un groupe d'étude pour les années 2006 à 2008. Ce groupe d'étude, constitué pour cette première session de formateurs et chercheurs de l'IUFM d'Auvergne, poursuit les finalités suivantes :

- Organiser dans l'Académie de Créteil une formation de 3 jours dans des établissements classés ZEP avec les stagiaires. Une collaboration a été initiée avec l'IUFM de Créteil qui a mis à notre disposition une liste des établissements favorables à l'accueil des professeurs stagiaires.
- Proposer aux stagiaires clermontois des séquences d'observation de classe dans ces établissements cristoliens avec des enseignants néo-titulaires et plus chevronnés, des séquences de débriefing post-observation, des séquences de co-intervention, des échanges avec les différents acteurs de l'établissement, etc.
- Procéder au sein même des établissements à des entretiens et à des autoconfrontations pour mesurer les effets des séquences d'observation et de co-intervention. Les formateurs de l'IUFM d'Auvergne auraient ainsi lors de ce stage une double fonction de formation et de recherche. Quelques semaines après ce stage est prévu un entretien-bilan avec chacun des stagiaires afin d'apprécier l'impact concret de ce dispositif sur leur activité professionnelle quotidienne.
- Organiser une intervention magistrale en fin d'année scolaire à destination des professeurs stagiaires de l'IUFM d'Auvergne des autres disciplines d'enseignement pour les sensibiliser – sans forcer le trait – à leur « futur horizon professionnel ».
- Effectuer un premier bilan de ce groupe d'étude pour en mesurer la pertinence et éventuellement l'élargir à d'autres départements souhaitant s'inscrire dans ce dispositif.

3.2. Apports au cadre du cours d'action

L'apport de cette recherche au cadre théorique du cours d'action concerne l'objet théorique du cours de vie (Theureau, 2004, 2006). Ce dernier constitue une extension du cours

d'action à des périodes d'activité discontinues s'étendant sur des empan temporels plus larges. Cet objet s'avère pertinent dans la mesure où il permet de relier entre elles des analyses distribuées dans le temps de façon à pister le devenir de transformations de l'expérience analysées dans une situation. Ainsi, cet objet théorique permet de documenter le flux de l'activité, l'histoire des couplages activité-situation, au gré de l'année de formation. Ceci suppose un usage combiné des objets théoriques du cours de vie et du cours d'action de façon à décrire finement les transformations dans une situation de formation sur une période continue et à pister le devenir de ces transformations à une échelle plus large dans d'autres situations.

Si l'objet théorique du cours de vie permet d'analyser les transformations de l'activité relative à une pratique selon différentes échelles, ceci suppose également une vigilance. En effet, il est nécessaire d'apprécier la part de la pratique pistée à un niveau local vis-à-vis de l'activité à un niveau plus global. A titre d'exemple, si nous avons considéré des cours de vie relatifs à des intérêts particuliers à l'échelle de quelques jours, il a été nécessaire de dépasser ce niveau pour caractériser l'activité à l'échelle de l'année de formation. Une expérience saillante relative par exemple à la gestion du matériel pédagogique à un niveau local a peut être peu d'impact sur la construction de l'expérience professionnelle au niveau de l'année de formation. Le risque d'une réduction de l'activité à celle relative à une pratique particulière est de perdre la synchronie des préoccupations. En ce sens, l'étude des signes non élémentaires nous a permis d'apprécier l'épaisseur de l'expérience et l'importance relative de certaines pratiques relativement à d'autres. De même, la comparaison du flux des préoccupations des professeurs stagiaires avec celui des conseillers pédagogiques donne des indications supplémentaires pour apprécier l'importance des processus pistés sur de courtes périodes dans le processus plus large qu'est la formation. Cette comparaison des cours de vie rend également compte d'une partie de la culture partagée des acteurs et de sa dynamique.

Le cours de vie constitue une voie médiane entre des études à grain fin, analysant le décours de l'activité et la singularité des situations sur des périodes continues et brèves, et des études détachées de toute situation. Dans cet entre-deux, le gain en termes d'empan temporel est perdu en partie au niveau de la finesse des matériaux. D'où la nécessité d'associer une méthode d'analyse des données à grain fin à un contact régulier avec le terrain d'étude de façon à croiser les différents types de données recueillies (observations ethnographiques, entretiens d'autoconfrontation, etc.). En ce sens, une triangulation des données (Denzin, 1989), obtenue par la mise en relation ces différents types de données, semble opportune de façon à

réduire les biais inscrits dans chacune des méthodes et à augmenter la portée des interprétations. L'analyse de l'activité sur des empan temporels conséquents implique à nos yeux un contact régulier avec le terrain.

Ce contact régulier permet de combler en partie l'incomplétude des données relatives à l'analyse de périodes discontinues. Il permet de s'imprégner de l'histoire de l'acteur. Notons que cette dimension historique est rarement posée lors d'analyse de l'activité sur des périodes continues où le contact avec l'informateur est souvent éphémère. Les interprétations sont alors plus fortement axées sur les spécificités de la situation avec des limites dans l'appréciation de l'activité analysée relativement à l'histoire en cours de l'acteur. L'étude de périodes d'activité sur un empan temporel large demande également de développer des outils permettant de consigner un nombre important de données de façon à pouvoir les mobiliser rapidement lors d'entretiens de remise en situation (Corpus Electronique).

3.3. Articulation recherche et formation

Cette recherche s'est attachée à décrire et modéliser, à partir du cadre théorique du cours d'action, l'activité des professeurs stagiaires en formation. L'enjeu est de rapprocher au sein de l'IUFM les questions d'ordre scientifique et professionnel selon l'idée que les visées épistémiques et transformatives peuvent être menées de façon conjointe (Schwartz, 1999).

Cette recherche s'inscrit dans une tendance, initiée depuis une dizaine d'années, à la multiplication des échanges et des collaborations entre les sciences de la formation et de l'éducation et les sciences du travail ; les premières faisant référence à l'analyse du travail dans la formation (Barbier et Durand, 2003, 2006 ; Bronckart, 2004 ; Durand, 1996 ; Jobert, 1999 ; Perrenoud, 2001 ; Ria, Leblanc, Serres et Durand, 2006) et les secondes s'intéressant aux effets formateurs de cette analyse (Falzon et Teiger, 1999 ; Pastré, 1999, 2005 ; Samurçay et Pastré, 2004 ; Teiger, Lacombez et Montreuil, 1998 ; Yvon et Clot, 2003). Ces rapprochements dessinent une évolution allant d'une centration sur les savoirs vers une centration sur l'activité (Barbier et Durand, 2003), tendance héritée de la distinction issue de l'ergonomie de langue française entre travail prescrit et travail réel. Ce rapprochement a permis l'élaboration de recherches collaboratives originales (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001 ; Leblanc, Saury, Sève, Durand et Theureau, 2001 ; Ria, Sève, Theureau, Saury et Durand, 2003) et une meilleure compréhension de l'activité dans différents domaines de l'éducation (enseignement, conseil pédagogique, tutorat...). Ces nouvelles connaissances sont

cependant encore peu exploitées pour la conception des formations (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, soumis), ce qui pose la question des fondements de l'ingénierie des dispositifs de formation.

Cette recherche est proche dans sa démarche de la didactique professionnelle (Caens-Martin, Specogna, Delépine, et Girerd, 2004 ; Pastré, 1999 ; Rogalski, 2004) bien qu'elle s'en distingue d'un point de vue des options théoriques mobilisées pour l'analyse et la conception de dispositif de formation. Elle propose de fonder à partir des modélisations de l'activité des professeurs stagiaires en formation, une démarche de conception de dispositifs de formation « orientée activité » et plus particulièrement sur l'approche du « cours d'action » qui fonde des visées de didactique professionnelle dans une épistémologie enactive.

Analyser l'activité au niveau où elle est significative pour les acteurs est une option centrale de notre démarche. Cette option apparaît féconde dans une visée d'intervention dans la mesure où cette activité peut se déployer à partir des préoccupations décrites, des difficultés typiques mises à jour au cœur de l'activité des formés. Ceci suppose une indexation de la formation au vécu des formés et rend discutable les formations basées sur la formalisation des pratiques expertes en vue de les prescrire aux novices. Nous proposons en contrepartie de concevoir une formation basée sur l'activité des novices et de renforcer les connaissances relatives à leur entrée dans le métier (Ria, 2006). Dans cette perspective, l'un des rôles de la recherche sur la formation des enseignants est notamment d'identifier les trajectoires typiques de construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires afin de savoir où ils en sont de leur trajectoire de « trans-formation », c'est-à-dire comment ils acquièrent progressivement une activité plus experte.

Nos résultats montrent que se former pour les professeurs stagiaires consiste à créer des liens de signification entre des situations de formation éparses, éclectiques. En effet, les diverses expériences de formation vécues restent fortement indexées aux spécificités des situations dans lesquelles elles émergent. Les moments d'analyse de pratique montrent de quelle façon les professeurs stagiaires tirent profit de la multiplicité des expériences de formation en construisant des liens de signification apparemment contre intuitifs. Ainsi des activités traditionnellement estimées peu liées comme la préparation d'un concours et l'enseignement en classe, jusque-là non typicalisées les unes par rapport aux autres sont

confrontées. De cette façon sont réinterrogées les connaissances locales jusqu'alors restées indépendantes les unes des autres. Ces liens de signification opérés par les acteurs apparaissent difficilement prévisibles, ils reposent sur leur histoire singulière et concernent de multiples expériences qui dépassent largement le cadre de l'année de formation.

Ces résultats supposent de tirer les conséquences d'une conception située de l'alternance. Cette conception partagée par d'autres chercheurs (Zeitler, 2003) se distingue de celles considérant que les acteurs acquièrent des connaissances dans un contexte et appliquent ces connaissances en les recontextualisant. Selon notre approche, le dépassement de l'écrit de l'activité repose conjointement sur des processus de typicalisation et d'actualisation de possibles. Apprendre consiste alors à confronter des expériences diverses et à les typicaliser. L'alternance reste organisée selon une conception applicationniste de la formation. Une conception située de l'alternance suppose un accompagnement de l'activité réflexive des professeurs stagiaires qui consiste à mettre en relation des actions situées. Cette conception de l'alternance n'établit pas de rapport d'inféodation de la théorie sur la pratique mais favorise une itération entre explicitation en centre de formation des préoccupations de terrain et propositions de possibles pour l'intervention. Cette perspective suppose que l'environnement de formation s'articule autour de l'expérience typique des professeurs stagiaires sur le terrain professionnel. Elle devrait ainsi favoriser le redéploiement en centre de formation des préoccupations typiques des professeurs stagiaires sur leur terrain de stage. Ainsi, la signification ayant émergé en classe devrait pouvoir se développer individuellement et collectivement en centre de formation. L'environnement de formation nécessite d'être alors ouvert aux deux bouts, c'est-à-dire ouvert en amont pour favoriser l'expression d'expériences professionnelles, et en aval pour que la signification construite en centre de formation permette d'appréhender autrement les situations de classe ultérieures. La conception d'un tel dispositif requiert donc de penser l'alternance entre terrain de stage et centre de formation selon la continuité des liens de signification qui se développent d'un contexte à l'autre. Dans cette perspective située de la formation en alternance, il n'y a pas de séparation du savoir de ce qui est su, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de savoirs détachés de l'activité. A ce titre, les recherches regroupées à l'occasion du Réseau Education et Formation (REF, 2003) autour de la question : « *Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ?* » soutenaient majoritairement l'hypothèse d'une hétérogénéité des savoirs comme source des difficultés exprimées par les professeurs stagiaires. Nos analyses montrent sur ce point que les savoirs ne sont pas

incompatibles, quelle que soit leur issue ils sont « saisis » par les professeurs stagiaires en tant qu'ils constituent des opportunités d'action signifiantes pour leur enseignement.

Nos résultats montrent que se former pour les professeurs stagiaires c'est éprouver simultanément de multiples préoccupations. Ces préoccupations peuvent être propres à un contexte de formation ou communes à plusieurs contextes. Leur simultanéité peut être vécue sur le mode de la convergence ou de la contradiction. Ainsi, l'année de formation se caractérise par des périodes relativement stables pendant lesquelles les préoccupations des stagiaires sont limitées et convergentes. Par exemple, lors des premières semaines de l'année de formation, les préoccupations ont trait du point de vue des professeurs stagiaires à l'interaction avec les élèves en situation de stage et en formation. Les contextes institutionnels sont pour les professeurs stagiaires un seul et même contexte dans la mesure où ils s'enrichissent mutuellement. Ceci ne veut pas dire absence de contradictions mais possibilité pour eux de typicaliser leur expérience entre les situations d'enseignement en classe et de formation. Au-delà de la possibilité de typicaliser leur expérience au gré des situations de formation, se former c'est également effectuer des choix sur les transformations à engager. Ceci revient pour eux à distinguer, relativement à la multiplicité des préoccupations (en partie liée à l'abondance des conseils qu'ils reçoivent), les transformations cruciales à privilégier (avec l'aide des formateurs). Ces résultats supposent de concevoir un suivi des professeurs stagiaires de façon à les guider dans l'identification des préoccupations cruciales à privilégier parmi celles qui sont les plus critiques pour eux. Une plus forte coordination entre les différents acteurs (formateurs IUFM, conseillers pédagogiques, tuteurs) nous semblerait favorable de façon à guider plus précisément les professeurs stagiaires.

Les différentes échelles d'analyse de l'activité montrent que concevoir l'alternance dans une perspective située demande de prendre en compte l'apprentissage comme acquisition et participation à un collectif. Il s'agit alors de concevoir l'alternance avec cette idée d'accompagnement des tensions inhérentes à l'activité dans des situations diverses et régies par des légitimations multiples. Il s'agit alors de concevoir des formations en centre s'inscrivant dans une perspective d'étayage de l'action à venir et des formations de terrain permettant l'engagement des transformations envisagées en centre. Selon les résultats de cette recherche, il est important que la formation puisse pister les conditions de réussite ou de résistance aux transformations qu'elle suggère. La volonté des textes de faire de

l'établissement un véritable lieu de formation suppose de concevoir des espaces favorables au dépassement des « collaborations de surfaces » majoritairement observées entre professeurs stagiaires et enseignants des établissements.

3.3.1. Vers la conception de dispositifs de formation à partir d'une entrée activité

Des dispositifs d'analyse de pratiques ont été mis en place à partir des résultats sur l'analyse de l'activité des professeurs stagiaires en formation. Cette démarche de formation directement associée à des travaux de recherche est à ses débuts. Elle a d'ores et déjà abouti à la conception de dispositifs de formation à distance notamment auprès des professeurs stagiaires de l'IUFM de Montpellier (Leblanc, Gombert et Durand, 2005) et à l'expérimentation et l'évaluation de dispositifs d'analyse de pratiques en voie de diffusion (Leblanc, Serres, Ria et Roublot, 2005 ; Ria, Leblanc, Serres et Durand, 2006). Ils constituent les prémisses d'une conception d'un curriculum de formation « orienté activité » (Durand, de Saint-Georges et Meuwly-Bonte, sous presse). Ces dispositifs s'organisent de la façon suivante :

Dans un premier temps une analyse de l'activité réelle d'acteurs dans les situations de travail est réalisée. Elle permet d'identifier des « couplages activité – situation » ayant un caractère critique (du point de vue des professeurs stagiaires), fécond (dans l'acquisition d'une plus grande professionnalité du point de vue des formateurs spécialistes de la discipline), et typique (du point de vue du chercheur).

Dans un deuxième temps est constituée une banque enregistrée d'occurrences représentant ces couplages (enregistrements vidéo ou audio, *verbatim* des échanges verbaux dans les contextes de communication, etc.).

Dans un troisième temps sont conçues des séquences de formation sollicitant l'activité des formés selon le scénario suivant : (a) observation des matériaux enregistrés illustrant les couplages critiques, cruciaux et typiques, (b) description et commentaire par les formés de l'activité observée, (c) analyse et explication individuelles, (d) explicitation de sa propre expérience dans des situations ayant un « air de famille », (e) comparaison des analyses réalisées par des pairs et débat à propos des désaccords manifestés, (f) conceptualisation et apport de connaissances scientifiques par le formateur, (g) mini conférences de consensus aboutissant à des décisions partagées par les membres du groupe de

formation, relatives à ce qu'il convient de faire dans ces circonstances, et ce qu'il convient d'éviter, (h) mise en œuvre des actions consensuellement évaluées comme efficaces et (i) reprise réflexive de l'activité dans ces situations au sein de dispositifs d'analyse ou de partage, d'approfondissement, etc.

Nous présentons, à titre d'illustration, des éléments curriculaires mis en œuvre dans le cadre d'une formation initiale des enseignants d'EPS intitulée « Les premiers pas dans le métier ». Ces éléments curriculaires ont été conçus à partir de l'analyse de ces couplages activité – situation (Ria et Serres, soumis). Les contenus proposés sont répertoriés ci-dessous et, pour chaque couplage, des matériaux audio-visuels provenant d'enregistrements en classe permettent d'alimenter la séquence de formation.

- « Les moments de transitions entre deux exercices »
- « De petites crises récurrentes : le soupçon d'incompétence »
- « Un décalage permanent entre les attentes et la situation de classe »
- « L'obsession du plan de leçon »
- « Des dilemmes et entre-deux identitaires »
- « L'abandon momentané des exigences curriculaires »
- « Voir tous les élèves et penser à chacun »

Cette conception permet, pensons-nous, de dépasser deux tendances. La première est relative aux formations centrées sur l'activité réelle sans contenus structurés. La seconde est relative aux formations proposant des contenus structurés mais sans prise en compte de l'activité réelle. Deux hypothèses sont sous-jacentes à la structuration de ce dispositif. L'hypothèse de typicalisation comme processus de généralisation et principe de dépassement de la singularité des occurrences situées (Rosch, 1999 ; Theureau, 2006), et celle d'une structuration des professions en communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991 ; Durand, Saury et Sève, 2006). Ces deux hypothèses ouvrent des pistes pour dépasser la singularité des dispositifs classiques d'analyse de pratiques.

3.3.2. Pistes de réflexion pour une formation « orientée activité »

Cette dernière partie concerne un essai d'articulation entre une modélisation de l'activité en formation des professeurs stagiaires et la proposition d'orientations pour la conception de dispositifs de formation (Serres, 2006). L'idée force de notre articulation recherche et formation repose sur la conviction qu'il est possible de proposer à ces derniers un environnement de formation plus en phase avec leurs préoccupations sans pour autant rabaisser son niveau d'exigence. L'un des enjeux autour de cette réflexion sur la formation des enseignants réside dans la difficulté à tenir compte de l'activité professorale débutante observée tout en orientant celle-ci de manière explicite eu égard à l'évolution des contextes scolaires dans lesquels les jeunes enseignants vont travailler. Réduire le dilemme entre une approche conservatrice ou une approche innovante de la formation nécessite de comprendre la façon dont les débutants se conforment à des pratiques existantes et la façon dont ils font eux-mêmes preuve d'innovation, notamment en lien avec l'évolution du public scolaire.

Notre recherche a pointé cinq caractéristiques essentielles relatives à l'activité des professeurs stagiaires lors de leur deuxième année de formation à l'IUFM. Pour chacune d'entre elles sont proposées des orientations susceptibles d'aider les formateurs à concevoir des dispositifs de formation.

Caractéristique 1 : *Se former pour les professeurs stagiaires, c'est éprouver successivement (ou parfois simultanément) de multiples préoccupations.*

Pistes pour la formation :

- Décrire, analyser, expliciter collectivement en formation les préoccupations problématiques ou critiques des professeurs stagiaires, leurs dilemmes et leurs émotions en classe (pour identifier collectivement les caractéristiques de l'activité débutante et limiter les phénomènes de culpabilisation personnelle).
- Hiérarchiser les préoccupations critiques des stagiaires relativement à des enjeux de formation et proposer des dispositifs d'analyse de pratiques pour suivre leur évolution tout au long de l'année de formation.
- Articuler plus étroitement les rôles des conseillers pédagogiques (Stage en Responsabilité) et des tuteurs (Stage en Pratique Accompagnée) relativement aux préoccupations critiques des professeurs stagiaires pour que ces derniers perçoivent dans les différents contextes d'enseignement la continuité d'un projet de

transformation professionnelle. La continuité de son projet pouvant s'adosser sur le bilan de la première visite-conseil de l'IUFM et se prolonger au sein du Mémoire Professionnel (une des préoccupations critiques devenant l'objet de recherche ou une des questions professionnelle à expliciter, à transformer ou résoudre...).

- Hiérarchiser les conseils proposés aux professeurs stagiaires et en limiter le nombre compte tenu de leurs préoccupations critiques.

Caractéristique 2 : *Se former c'est accepter de modifier avec prudence le début de stabilité de son activité professionnelle.*

Pistes pour la formation :

- Permettre, par un dispositif de co-observation entre stagiaires ou de co-intervention lors du Stage de Pratique Accompagnée (avec un pair ou un expert), par des séquences de débriefing post-observation ou post-intervention en présence d'un conseiller pédagogique, d'identifier les caractéristiques de l'activité de chaque stagiaire.
- Proposer un projet de transformation de l'activité professionnelle réaliste compte tenu de l'activité observée et des préoccupations explicitées.
- Permettre aux stagiaires d'explicitier leurs résistances au changement, leurs attentes et leurs craintes.
- Procéder par une analyse réflexive collective (en formation et en classe) à l'identification des conditions favorables à la transformation de leur activité et les points consensuels concernant son efficacité pratique.
- Engager et accompagner les transformations ciblées de l'activité de façon à suivre le passage d'un niveau d'exigence à un autre (conseiller pédagogique, tuteur et formateurs IUFM lors des visites).

Caractéristique 3 : *Se former pour les professeurs stagiaires consiste à créer des liens de signification entre des situations de formation éparses, éclectiques.*

Caractéristique 4 : *Se former c'est typicaliser son expérience au gré des situations selon des légitimations diverses.*

Pistes pour la formation :

- Partir de traces de l'activité d'autrui pour mobiliser ses propres expériences professionnelles de façon à ne pas s'exposer directement à une analyse collective potentiellement culpabilisante.

- Favoriser les processus de comparaison, par similarité et dissemblance, entre les activités d'un même stagiaire dans des contextes d'enseignement différents (typicalité individuelle) et entre les activités de plusieurs stagiaires (typicalité d'une communauté de pratique).
- Analyser conjointement (du point de vue du formateur et des stagiaires) les « réussites » à la même hauteur que les « échecs » en s'attachant à identifier les composantes de leur activité (préoccupations, attentes, connaissances, émotions, etc.) et leurs couplages typiques aux situations de classe.
- Interroger la légitimité de l'activité professionnelle déployée selon les contextes, les élèves, les différentes périodes de l'année et les exigences institutionnelles.

Caractéristique 5 : *Se former pour les professeurs stagiaires consiste à se situer au sein d'une communauté de pratiques.*

Pistes pour la formation :

- Envisager des ateliers mobilisant conjointement des professeurs stagiaires, avec des néo-titulaires et enseignants plus expérimentés. Ces combinaisons devraient permettre à chacun d'apprendre du collectif selon leur avancement dans le métier. Les novices plus proches d'un point de vue générationnel des élèves, plus à l'aise avec les nouvelles technologies, les expérimentés davantage pourvus d'artefacts, de pratiques éprouvées, d'une plus grande acuité à l'égard des attentes des élèves.
- Faire de l'établissement un lieu de formation permettant l'enrichissement mutuel entre des professeurs stagiaires ou des néo-titulaires et des enseignants plus chevronnés à condition de : (a) convenir d'un langage commun pour analyser l'activité professionnelle (l'activité et ses composantes) et (b) d'éviter le plus possible les postures et les argumentations surplombantes.

De façon plus générale, il s'agit de repérer en formation individuellement et collectivement (professeurs stagiaires, chercheurs et formateurs) : (a) les situations « critiques » (du point de vue des professeurs stagiaires), (b) les situations « critiques et typiques » (professeurs stagiaires et chercheurs) et (c) les situations « critiques typiques fécondes » du point de vue des enjeux de formation (professeurs stagiaires, chercheurs et formateurs).

L'enjeu est ici de proposer et de discuter ces orientations de façon à les affiner progressivement, à les tester concrètement en formation de façon à créer des artefacts susceptibles d'aider les formateurs à concevoir des dispositifs de formation et les stagiaires à transformer au quotidien leur activité professionnelle. Si notre travail ne porte pas sur une approche disciplinaire et didactique, il nous semble pouvoir servir de support. Considérer que l'entrée à privilégier est celle de l'activité des formés n'écarte aucunement la nécessité d'un travail sur les savoirs des didactiques disciplinaires mais suppose une indexation de ces dernières à l'activité réelle des formés.

Références

- Altet, M. (1993). Préparation et planification. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.77-102). Paris : ESF.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2000). L'Analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2006). L'analyse de pratiques : Rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et Formation*, 51, 11-25.
- Anderson, D.J. (1992). *Teacher supervision that works : A guide formation university supervisors*. Greenwood Publishing Group.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cogition*. Hillsdale, NJ. : Erlbaum.
- Baillauquès, S. (Ed.) (2004). Transmission intergénérationnelle et formation professionnelle. *Recherche et Formation*, 45, 5-10.
- Barab, S.A., Hay, K.E., Yamagata-Lynch, L.C. (2001). Constructing networks of action-relevant episodes : A in situ research methodology. *The Journal of the Learning Sciences*, 10, 63-112.
- Barbier, J.M. (1997). Pour une approche ensemblière de l'alternance. *Pour*, 13, 57-64.
- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp.89-104). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.M., Durand, M. (Eds.). (2006). *Les rapports sujets-activités-environnements. Approches transverses*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- Bernstein, R.J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism. Science, Hermeneutics and Praxis*. Philadelphia, Pennsylvania : University of Pennsylvania Press.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Berthoz, A., Jorland, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Editions Odile Jacob.

- Bertone, S., Méard, J.A., Flavier, E., Euzet, J.P., Durand, M. (2002) Undisciplined actions and teacher-student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8(2), 99-117.
- Bertone, S., Méard, J.A., Ria, L., Euzet, J.P., Durand, M. (2003). Intra-psychoic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-129.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : PUF.
- Borko, H., Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation : Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.
- Bota, C., Bronckart, J.P., Bucla, E., Deschoux, C.A., Durand, M., Plazaola-Giger, I. (sous presse). Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. In Bota, C., Cifali, M., Durand, M. (Eds.), *Recherche, Intervention, formation, travail : un projet académique en formation des adultes*. Genève, Cahiers de la section de Sciences de l'Éducation.
- Boudreau, P. (2001). « Que se passe-t-il dans un stage réussi ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, VOL. XXVII, 1, 65-84.
- Bourgine, P., Varela, F. (Eds.) (1992). *Towards a practice of autonomous system*. Cambridge MA : MIT press.
- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2004) (Eds.). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 70, 631-661.
- Caens-Martin, S., Specogna, A., Delépine, L., Girerd, S. (2004). Un simulateur pour répondre à des besoins de formation sur la taille de la vigne. *Revue STICEF*, 11.
- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cardin, J.F., Desbiens, J.F. (2003). La gestion de classe : un mal nécessaire ? In G. Baillat, P.A. Martin et D. Niclot (Eds.), *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec* (pp.127-138). Reims : CRDP Champagne-Ardenne.

- Casalfiore, S., Bertone, S., Durand, M. (2003). L'enseignement scolaire : une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche et Formation*, 42, 87-98.
- Cefai, D. (2003). *L'Enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Chaliès, S. (2002). *Analyse des interactions enseignants stagiaires – conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique*. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier 1.
- Chaliès, S., Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Charlot, B., Emin, J.C. (1997). *Violences à l'école état des savoirs*. Paris : Armand Colin
- Circulaire n° 2001-150 du 27-7-2001 : « Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue de enseignants des 1^{er} et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation », BO du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche n°32 du 6-09-2001.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2005). *Enjeux du travail et « genres » professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*. Rapport réalisé à la demande du Ministère de la Recherche dans le cadre de l'Action Concertée Incitative « Travail », 2002.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Damasio, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Darling-Hammond, L., Sclan, E. (1992). Policy and supervision. In Glickman (Ed.), *Supervision in transition : 1992 yearbook of association formation supervision and Curriculum Development* (pp.7-29). Alexandria, VA : ASCD.
- De Fornel, M., Quéré, L. (1999). *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS.
- De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : Presses Universitaires de France.

- De Singly, F. (2003). *Les uns et les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin.
- Debardieux, E. (1998). Le professeur et le sauvageon : violence à l'école, incivilités et post-modernité. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 7-19.
- Debardieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial*. Paris : Armand Colin.
- Dejours, C. (1993). *Travail usure mentale*. Paris : Editions Bayard.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act : A theoretical introduction to sociological methods*. Eaglewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2000). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dieumegard, G. (2004). *Possibles significatifs et construction d'assertions garanties en e-formation. Contribution à l'étude de l'activité d'apprenants dans un dispositif institutionnel de formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Dieumegard, G., Leblanc, S., Saury, J., Durand, M. (2004). L'organisation temporelle de l'activité des apprenants dans un dispositif d'e-formation. *Journal of Distance Education*, 19(2), 59-76.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Dourish, P. (2001). *Where the action is*. Cambridge MA : MIT Press.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment : an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In Wittrock, M.C. (dir.) *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan (pp.392-431).
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.
- Dumouchel, P., Dupuy, J.P. (Eds.) (1983). *L'auto-organisation. De la physique au politique*. Paris : Seuil.

- Durand, M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (1998). *L'enseignement comme action située : éléments pour un cadre d'analyse*. Communication à la 4^{ème} Biennale de l'Éducation et de la Formation. France : Paris, La Sorbonne. Actes du colloque, CD-Rom.
- Durand, M. (1999). Teaching action in physical education. A cognitive anthropology approach. *AIESEP Newsletter*, 61, 2-10.
- Durand M. (2000). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Durand, M. (2003). *Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants*. Actes du symposium : « Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ? » Rencontre du REF, Genève, 18-19 septembre 2003.
- Durand, M., Arzel, G. (2002). Autonomie et connaissance dans les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des maîtres. In M. Carbonneau et M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp.61-77). Sherbrooke : Edition du CRP.
- Durand, M., Saint-Georges, I., Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In J. Dolz, M.Crahay et F. Audigier (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp.185-202). Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Les rapports sujets-activités-environnements. Approches transverses* (pp.61-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Eco, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles : Labor.
- Eldar, E. (1990). Effect of self-managment on preservice teachers' performance during a field experience in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 307-323.
- Eurydice (2002). Questions clefs de l'éducation en Europe. La profession enseignante en Europe : Profil, Métier et enjeux.
- Falzon, P., Teiger, C. (1999). Ergonomie et formation. In P. Carré et P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.145-162). Paris : Dunod.

- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' action during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J.A., Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'Education Physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education Physique comme action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoirs des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Geertz, C. (2003). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. In D. Céfai (Ed.), *L'Enquête de terrain* (pp.208-233). Paris : La découverte.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York : Houghton Mifflin.
- Gomez, F., Hostein B. (1996). Le mémoire professionnel pour une approche formative. *Recherche et Formation*, 23, 73-86.
- Griffey, D., Housner, L.D. (1991). Planning behavior and organization climate differences of experienced and inexperienced Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62, 196-204.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London : Cassel.
- Haué, J.B. (2003). *Conception d'interfaces grand public en termes de situations d'utilisation : le cas du multi-accès*. Thèse de doctorat en contrôle de systèmes non publiée, UTC, Compiègne.
- Houston, W.R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré et P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.205-221). Paris : Dunod.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.
- Kirshner, D., Whitson, J.A. (Eds.) (1997). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt Rinehart et Winston.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Editions Nathan.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lang, V. (2004). La profession enseignante en France : permanence et éclatement. In M. Tardif et C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (pp.157-171). Paris : De Boeck.
- Laot, F., Olry P. (2004). *Education et formation des adultes. Histoire et recherches*. INRP.
- Laplantine, F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Editions Seghiers.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge UK : Cambridge, University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral perspective*. New York : Cambridge University Press.
- Leblanc, S. (2001). *Conception d'un système multimédia en relation avec l'analyse des cours d'action des utilisateurs. Contribution à l'étude de l'activité de découverte-apprentissage dans un contexte d'autoformation*. Thèse de Doctorat STAPS. Université de Montpellier I.
- Leblanc, S., Gombert, P., Durand, M. (2005). *Réfléchir les pratiques*. CD ROM, Saint Pierre de Quiberon/Montpellier : Editions ENV et IUFM.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (soumis). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité au travail et en formation. *Travail Humain*.
- Leblanc, S., Saury, J., Durand, M. (2003). Les interactions utilisateurs-environnement hypermédia en situation réelle de formation. *Savoirs*, 3, 55-74.
- Leblanc, S., Saury, J., Sève, C. (2004). Autoréférence et exploitation opportuniste d'un environnement hypermédia « ouvert » : étude de l'activité d'utilisateurs. *Revue Savoirs*, 6, 81-98.
- Leblanc, S., Saury, J., Sève, C., Durand, M., Theureau, J. (2001). An Analysis of a User's Exploration and Learning of a Multimedia Instruction System. *Computers & Education*, 36, 59-82.
- Leblanc, S., Serres, G., Ria, L., Roublot, F. (2005). *Etude de l'activité d'apprenant en interaction avec l'espace numérique d'analyse de pratiques « Réfléchir les*

- pratiques* ». Actes du Colloque Inter-IUFM « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences ». Cdrom, Nantes, France, Février.
- Leinhardt, G., Greeno, J.G. (1984). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Lemke, J.L. (2000). Across the scales of time : artefacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273-290.
- Lesne, M. (1992). *Les formations en alternance*. Paris : La documentation française.
- Lessard, C. Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 112-142.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-97.
- Mission du Professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 1997 de l'Éducation Nationale Française.
- Morin, E. (1991). *Introduction a la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Nadot, S. (1998). L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Coord.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp.253-274). Paris : L'Harmattan.
- Obin, J.P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant*. Rapport du Ministère de l'Éducation Nationale.
- Obin, J.P. (2004). Le renouvellement des professeurs du second degré. *Recherche et Formation*, 45, 11-22.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (2006). Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2006.
- Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervision and leadership. In G. Carwelti (Ed.), *Challenge and achievements of american education : the 1993 ASCD yearbook* (pp.158-186). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Palmer, V. (1929). *Field Studies in Sociology : A student's manual*. Chicago : The Univeristy of Chicago Press.

-
- Pastré, P. (1995). Problèmes didactiques posés par les simulations. *Performances Humaines et Techniques*, 75/76, 44-53.
- Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (1999b). Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences. In Club CRIN (Ed.), *Entreprises et compétences. Le sens des évolutions*. (pp.141-164). Paris : ECRIN.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits anticartésiens*. Paris : Aubier.
- Peirce, C.S. (1984). *Textes anticartésiens*. Paris : Aubier.
- Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. In A. Bouvier et J.P. Obin (Eds.), *La formation des enseignants sur le terrain*, (pp.219-239). Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. (2003). *Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ?* Actes du symposium : « Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ? » Rencontre du REF, Genève, 18-19 septembre 2003.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales. Condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, 160, 35-60.
- Piaget, J. (1979). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pinsky, L., Theureau, J. (1982). *Activité cognitive dans le travail*. Tome 2 : Eléments et événements du travail infirmier. Collection de Physiologie du Travail et d'Ergonomie, 73. Paris : CNAM.
- Pinsky, L., Theureau, J. (1985). *Signification et action dans la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle*. Collection d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail, 83. Paris : CNAM.

- Pinsky, L., Theureau, J. (1987). *L'étude du cours d'action. Analyse du travail et conception ergonomique*. Collection d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail, 88. Paris : CNAM.
- Pinsky, L. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication*. Berne : Peter Lang.
- Putnam, H. (1988). *The many faces of realism*. La Salle, Illinois : Open Court Publishing Company.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.147-169). Paris : Presses Universitaires de France.
- Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à van der Maren, *Revue des Sciences de l'Education*, XIX (1), 187-200.
- Rayou, P. (2003). *Ni guerre, ni paix*. Actes du symposium : « Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ? » Rencontre du REF, Genève, 18-19 septembre 2003.
- Rayou, P., Ria, L. (2005). La formation des enseignants en question. *Le Monde, Horizons & Débats*. Edition du 24.02.2005.
- Rayou, P., Ria, L. (2006). *Co-observations et variation des regards des néo-titulaires*. Séminaire Académique « Entrée dans le Métier » de Créteil sur le thème « Développer des compétences professionnelles par l'observation de pairs », IUFM de Créteil, 7 juin.
- Rayou, P., van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Editions Bayard.
- Reynolds, A. (1992). What is the Competent Beginning Teaching ? A Review of the Litterature. *Review of Education Research*, 62(1). 1-35.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS sous la responsabilité de Marc Durand. Université de Montpellier 1.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Note de synthèse non publiée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Blaise Pascal à Clermont Ferrand.
- Ria, L., Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.

- Ria, L., Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 111-123.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-233.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, XXX (3), 535-554.
- Ria, L., Serres, G. (2004). *Premiers pas professionnels en zone d'éducation prioritaire : Quelles connaissances mobilisées et construites en classe ?* Actes du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation. (AECSE – CNAM), en ligne sur le site de l'AECSE : <http://www.aecse.net/>.
- Ria, L., Serres, G. (soumis). Identifier la construction de l'activité dans un environnement complexe : le cas des professeurs stagiaires du second degré en formation dans les IUFM. *@ctivités*.
- Ria, L., Serres, G., Goigoux, R., Baquès, M.C., Tardif, M. (2006). *Développement professionnel en formation par alternance : nature et dynamique temporelle des apprentissages des professeurs stagiaires au sein des IUFM*. Rapport intermédiaire sur la recherche ACI Education et Formation « Contextes et Effets » (EF 0029). Juillet 2006, 50 pages.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *@ctivités*, 1 (2), 103-120. <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Rogoff, B., Lave, J. (1984). *Everyday cognition : its development in social context*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch, B.B. Llyod (Eds.), *Cognition and categorization* (pp.27-48). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Rosch, E. (1999). Reclaiming concepts. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12), 61-77.
- Rose, J. (1992). Des enjeux théoriques de l'alternance. In *Les formations en alternance* (pp.29-36). Paris : La documentation française.
- Salembier, P., Theureau, J., Zouinar, M., Vermersh, P. (2001). *Action/Cognition située et assistance à la coopération*. Actes des 12^{èmes} journées francophones d'ingénierie des connaissances IC2001, 25-27 Juin, Grenoble.
- Samurçay, R., Pastré, P. (Eds.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Saury, J. (1998). *L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique. Contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier I.
- Saury, J., Durand, M. (1998). Practical knowledge of expert coaches : On-site study of training in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 254-266.
- Saury, J., Durand, M., Theureau, J. (1997). L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas. *Sciences et Motricité*, 31, 21-35.
- Saury, J., Sève, C., Leblanc, S., Durand, M. (2002). Analyse de l'activité des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contribution de quatre perspectives de recherche. *Sciences et Motricité*, 46, 9-48.
- Sève, C., Durand, M. (1999). L'action de l'entraîneur de tennis de table comme action située. *Avante*, 5(1), 69-85.
- Sève, C., Saury, J., Ria, L., Durand, M. (2003). Structure of expert Table tennis players' activity during competitive interaction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 71-83.
- Hauw, D., Berthelot, C., Durand, M. (2003). Enhancing performance in elite athletes through situated-cognition analysis : Trampolinists'course of action during competition activity. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 299-321.
- Hauw, D., Durand, M. (2004). Elite athletes'differentiated action in trampolining : a qualitative and situated analysis using retrospective interviews. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 1139-1152.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New-York : Basic Book.
- Serres, G. (2006). *Transforming activity in the diverse situations of teacher training : a one-*

- year study*. Symposium : « An activity-oriented approach of teacher education : empirical findings and theoretical considerations », Congress ECER (European Conference on Educational Research) « Transforming knowledge », 11-16 september, Geneva.
- Serres, G., Ria, L. (2005). Transitions identitaires des enseignants en formation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 435, 29-30.
- Serres, G., Ria, L., Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
- Serres, G., Ria, L., Adé, D., Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? Prémisses du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance. *STAPS*, 72, 9-20.
- Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- Sève, C., Leblanc, L. (2003). Exploration et exécution en situation. Singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents. *Recherche et Formation*, 42, 63-74.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). Analyse sémiologique de l'activité en match de pongistes professionnels : réflexions sur le statut de l'activité à visée d'apprentissage et à visée de performance dans les pratiques professionnelles. *Le Travail Humain*, 65(2), 159-190.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez les sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65(2), 159-190.
- Sève, C., Saury, J., Ria, L., Durand, M. (2003). Structure of expert players' activity during competitive interaction in table tennis. *Research Quarterly for Sport and Exercise*, 74, 71-83.
- Schwartz, Y. (Ed.) (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Sikula, J. (Ed.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd edition). New York : Macmillan.
- Simon, H.A. (1991). *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Paris : Dunod.
- Stewart, J., Varela, F.V. (1994). L'intelligence collective des lymphocytes : le système immunitaire est-il cognitif ? In E. Bonabeau et G. Theraulaz (Eds.), *Intelligence collective* (pp.145-156). Paris : Hermès.
- Strauss, A., Corbin, J. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. In D. Céfaï (Ed.), *L'Enquête de terrain* (pp.363-379). Paris : La découverte.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Paris : De Boeck.
- Teiger, C., Lacombez, M., Montreuil, S. (1998). Apports de l'ergonomie à la formation des opérateurs concernés par les transformations des activités et du travail. In M.F. Dessaigne et I. Gaillard (Eds.), *Des évolutions en ergonomie* (pp.97-125). Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.171-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2002). Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : Essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale. Communication aux 4èmes Journées Act'ing, 6-7 juin, Nouan-Le-Fuzelier.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., Donin, N. (2005). Comprendre une activité de composition musicale : essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive dans le cadre du programme de recherche cours d'action. In

- Barbier, J.M. et Durand, M. (Eds.), *Les rapports sujets-activités-environnements*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., Jeffroy., F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., Jeffroy., F. (1999). Les cours d'action et leur articulation collective en situation de travail : un point de vue constructiviste. Texte non publié. Paris : CNAM.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. *Raisons Pratiques*, 1, 30-70.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris, La Découverte.
- Tochon, F.V. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-33.
- Urry, J. (2005). *Sociologies des mobilités*. Paris : Armand Colin.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F.J. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte. 1ère édition en 1996.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Etude située en mathématiques et en français à l'école primaire*. Thèse de doctorat Sciences de l'Education non publiée, Université de Montpellier 1.
- Vion M. (1993). *Analyse de l'apprentissage médié « sur le tas » : le cas du travail de guichet à l'hôpital*, Thèse de doctorat d'ergonomie, Université Paris 13.
- Von Glasersfeld (1988). Introduction à un constructivisme radical. In P. Watslawick (dir.). *L'invention de la réalité* (pp.19-43). Paris : Seuil.
- Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.
- Vygotski, L. (1997). *Pensées et langage*. Paris : La dispute.
- Wacquant, L. (2000). *Corps et Ame. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Mémoires Sociales, éditions Agone.
- Winograd, T., Florès, F. (1989). *L'intelligence artificielle en question*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Yvon, F., Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, 1, 19-35.
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance : se construire dans plusieurs mondes d'action. In, « action » et « identité », Enjeux pour la recherche en formation, Série de questions de recherches en éducation, *revue éducation*, 2.
- Zeitler, A. (2003). Emergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez un enseignant débutant. *Recherche et Formation*, 42, 51-63.

Résumé

Cette recherche avait pour objectif de décrire et analyser la construction de l'expérience professionnelle des professeurs stagiaires du second degré (PLC2) au cours de leur participation alternée aux diverses situations de formation professionnelle initiale (deuxième année de formation à l'IUFM). A partir des descriptions effectuées a été modélisée l'activité des professeurs stagiaires sur l'année de formation. Ces modélisations constituent selon nous un enjeu de connaissance mais aussi une aide potentielle aux acteurs et concepteurs de la formation.

Cette recherche a été menée en collaboration avec treize professeurs stagiaires en EPS, Histoire Géographie et Mathématiques. Leur expérience a été décrite et analysée à différentes échelles temporelles (de quelques jours à une année de formation). Deux types de données ont été recueillies : des données d'observation et d'enregistrement vidéo et des données d'autoconfrontation. L'analyse des données a été réalisée en référence à la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 1992, 2006). Trois études itératives ont été menées.

L'Etude 1 a pris en compte deux contextes de formation sur une période de 10 jours. Elle a décrit de quelle façon les professeurs stagiaires en EPS se forment au gré de situations d'enseignement en classe et d'entretien de conseil pédagogique (échelle : 10 jours).

L'Etude 2, menée sur 3 mois, a concerné un plus grand nombre de contextes de formation et a visé la documentation de moments d'activité antérieurs à la recherche, non observés. Elle a décrit de quelle façon les professeurs stagiaires en EPS se forment entre situations d'enseignement en classe et situations d'analyse de pratiques en centre (échelle : 3 mois).

L'Etude 3 a consisté en un suivi régulier de l'activité des formés dans la *quasi* totalité des situations de formation sur une année complète. Elle a décrit de quelle façon les professeurs stagiaires en Histoire Géographie et Mathématiques se forment entre situations d'enseignement en classe et diverses situations de formation en centre (échelle : une année de formation).

Les résultats mettent en évidence la nécessité de s'attacher à la diversité des situations de formation afin de comprendre l'activité des professeurs stagiaires. Ils montrent que se former au gré de diverses situations suppose de vivre des expériences contradictoires, d'agir selon des engagements pluriels et des légitimations diverses (pertinence, efficacité et reconnaissance). Ces résultats débouchent sur des propositions pour une articulation forte entre recherche et formation de façon à proposer un environnement de formation favorable au redéploiement de l'activité d'une situation à l'autre.

Mots-clés : construction de l'expérience professionnelle, diversité des situations, année de formation, enseignement, activité, cours d'action.